

# علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب



الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الثاني والخمسون أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر ١٩٩٩  
السنة الثالثة عشرة



# علم النفس

العدد الثاني والخمسون، أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر ١٩٩٩، السنة الثالثة عشرة

# علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تقدم 1110 - 0737

٧٣٧ - ١١١٠



رئيس مجلس الإدارة :

أ. د. سمير سرحان

مدير التحرير :

د. محمد إبراهيم

سكرتير التحرير :

وردة عبد الحليم

المشرف الفني :

صبرى عبد الواحد

رئيسة التحرير :

أ. د. كاميليا عبد الفتاح

الهيئة المصرية العامة للكتاب

## فى هذا العدد

- كلمة التحرير: ..... ٤ د.د. كاميليا عبدالفتاح
- دراسات وبحوث :
- علاج الأسرة ٢- العلاجات التحليلية والسلوكية والنفسية..... أ.د. علاء الدين كفاى ٦
- وضع البحث النفسى فى مصر ..... د. عادل كمال خضر ٢٠
- أثر تفاعل الدافع المعرفى والبيئة المدرسية على كل من  
التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة  
الثانوية الصناعية ..... د. الجميل محمد عبدالصعب شطة ٤٠
- العلاقة بين أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على أفضلية  
استخدام نصلى الدماغ والتآزر الحركى - البصرى المنفرد  
والثنائى لدى عينة من أطفال الصف السادس الابتدائى ..... د. محمد محمود الشيخ ٦٤
- علاقة الاعتماد - الاستقلال عن المجال بالإبداع ..... د. شاكراً عبدالحميد ٩٠
- اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وفاعلية برنامج  
فى تنميتها ..... د. وهمان همام السيد ١١٠
- إسهام البحوث المصرية فى دراسة الإدمان - دراسة فى تحليل  
المضمون للبحوث الميدانية من عام ١٩٦٠ - ١٩٩٧ ..... د. محمد حسن غانم ١٥٠
- تقويم مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى فى ضوء مجموعة  
من المحكات وأهداف كل من التربية البيئية والتربية  
السيكولوجية (واقترح وحدة فى ضوء ذلك) ..... د. نجوى نورالدين عبدالعزيز ١٦٤
- رسائل جامعية :
- فاعلية استخدام الرسم الإسقاطى فى الكشف عن ديناميات  
الشخصية (رسالة دكتوراه) ..... أ. سامية محمد صابر عبداللبنى ١٨٤

## كلمة التحرير

خلال التفكير فى إعداد هذه الكلمة ثما إلينا نبأ وفاة أستاذنا الدكتور لويس كامل مليكة - الأستاذ غير المتفرغ بآداب عين شمس - والذي لم يترك الولد ولكنه ترك ثروة هائلة من الذخيرة العلمية التى تفيد النفسيين، وخاصة فى مجالات معينة أعطاها كل جهده وتفكيره وأهمها مجال القياس النفسى والمجالين الإكلينيكى والعلاجى.

وقد شرفت بالتلمذة عليه ضمن أول دفعة تخرجت فى آداب عين شمس قسم علم النفس سنة ١٩٥٤ . وكان لتوه عائدا من أمريكا شابا يمثل بالطموح العلمى الذأخر وظل هكذا حتى وفاته.

أذكر أنى قابلته بعد عدة سنوات فى يوم من أيام الصيف على شاطئ البحر بالإسكندرية ووجدته يراجع استثمارات تقنين أحد الاختبارات النفسية . وهكذا ظل طيلة حياته، راهبا فى محراب العلم.

لقد أثرى الدكتور لويس كامل مجال علم النفس، بكم هائل من المؤلفات العلمية حديثة المراجع. واستفاد من كل زيارة للغرب فى تطوير مفاهيمه وآرائه. كما أثرى المجال بكم متميز من الاختبارات النفسية المقتنة.

وقد تميز دائما بالدقة والمثابرة والاهتمام بتدريب السيكولوجية - وخاصة في المرحلة الأخيرة - على استخدام استانفورد بينيه - الصورة المعدلة - الصورة الرابعة - وأشرف بنفسه على تدريب أعداد كبيرة وفي قطاعات مختلفة . وكان أمله أن يغطي كل القطاعات .

لقد ظل يخدم العلم حتى آخر رمق - وقد استمعت إليه قبل أن يدخل المستشفى بأيام وهو يتحدث بكل الحماس - كعادته - عن موضوعات جديدة يود الدخول إليها .

والآن ونحن نعزي أنفسنا في هذه الخسارة الكبيرة، نتوجه بالرجاء إلى تلاميذه في آداب عين شمس باستكمال المسيرة، وننتظر عرضا بالمجلة لأعماله ومؤلفاته من أحد تلاميذه .

رئيسة التحرير

أ. د كاميليا عبدالفتاح

# علاج الأسرة

## ٢- العلاجات التحليلية والسلوكية والنفسية

### أ. د. علاء الدين كفاقي

أستاذ ورئيس قسم الإرشاد النفسى

معهد الدراسات والبحوث التربوية

جامعة القاهرة

## مقدمة

عرضنا فى الجزء الأول من هذه الدراسة (\*) لعلاج الأسرة باعتباره نوعا من العلاج نشأ واستقر فى الولايات المتحدة ودول غرب أوروبا منذ السبعينات. ومثل ذلك الوقت وهو يكتسب أرضا جديدة عن طريق جذب أنصار جدد من المعالجين الذين يرون فيه علاجاً أكثر كفاءة من غيره. وقد تعرضنا فى الجزء الأول من الدراسة للنشأة علاج الأسرة والقروى التى اكتتفت هذه النشأة. كما تعرضنا للأسرة كمنق يتضمن شبكة من الاتصالات ينمو فى داخلها الطفل، مما يجعل من الأسرة العامل البيئى الأكثر تأثيراً وتشكيلاً لمعالم شخصيته. كما اشتمل الجزء الأول من الدراسة على الحديث عن الأسرة كعامل مؤيد للمرض والانحراف عند أبنائها بسبب التفاعلات غير المتسوية فيها وبسبب الاتصالات الخاطئة بين أفرادها.

(\*) الأسرة علاج التفاعلات الأسرية.

١ - للتشخيص، مجلة علم النفس، العدد (٥٠)، ص ٢٠ - ٤٠، أبريل - مايو، يونيو ١٩٩٩.



وفى هذا الجزء من الدراسة نتناول المداخل العلاجية للأسرة مبتكرين بعلاج التحليل النفسى للأسرة ثم للعلاج السلوكى الأسرى، وأخيراً نتحدث عن علاج الأسرة عند المعالجين الذين يلزمون بالولوج النفسى فى علم النفس.

## أولاً: المداخل التحليلية فى علاج الأسرة

### العلاقة بين العلاج الأسرى والتحليل النفسى:

إن العلاقة وثيقة بين التحليل النفسى والعلاج الأسرى بحكم قواسم مشتركة بينهما وأول مظاهر هذه العلاقة والدليل الظاهر أن كثيراً من معالجي الأسرة، بل من رواد العلاج الأسرى قد تلقوا تدريبهم فى البداية كمعالجين تحليليين، ومارسوا التحليل النفسى كمنهج علاجي ثم اتجهوا بعد ذلك إلى العلاج الأسرى وكانوا جزءاً من حركة نشأة هذا النوع من العلاج.

إن نظريات التحليل النفسى وممارساته تعطى للأسرة وللعلاقات الوالدية ولعلاقات الأبناء بآبائهم دوراً مركزياً وحاسماً فى نمو شخصية الطفل على النحو السرى أو النحو غير السرى.

ومن هنا كان من الطبيعى أن يكون رواد حركة علاج الأسرة من أصحاب التوجه التحليلي.

ومن هذا أيضاً كان الصاؤل الطبيعى والمشروع الذى يتساءله المؤرخون والنفاد والذى عبر عنه «دير» Dare قائلاً إذا كان التحليل النفسى قد ركز على أهمية العلاقات الأسرية على هذا النحو وأعطاها هذه المكانة المميزة فلماذا أرمى فرويد قواعد العلاج النفسى على أسس فردية ولم يضع أسس العلاج النفسى الأسرى؟ (Dare, 1988, 27).

تقد بدأ فرويد من حيث الفهم والتشخيص أسرياً مدركاً تماماً للتمق الأسرى وأبعاده وتأثيراته على مفرداته وهم المرضى ولكنه انتهى عند العلاج فردياً يعالج المريض بمفرده. وربما كان ذلك لأن للشرط الموضوعية والتاريخية والفلسفية لعلاج الأسرة لم تكن قد نصبت بعد. فقد رأينا فى الجزء الأول من الدراسة أن حركة علاج الأسرة قد ارتبطت بظهور فلسفات مثل السبرانية Cybernetic والأنساق Systems والمداخل العلمية البينية Interdisciplinary Approaches وتأثيرات الحرب العالمية الثانية. ولا ننس جهود الرواد الذين، مارسوا العلاج النفسى فى تجمعات سكانية وثقافات أقتعهم بمضرورة تمنعين الأسرة فى علاج أفرادها وخطورة استبعادها فى هذا المجال كما حدث فى حالة «ناتان أكرمان» (Nathan Ackerman).

### العلاج الأسرى التحليلي والمنظمات النفسية:

وبالطبع فإن التحليلي لا يرون أنهم يعالجون الفرد بعيداً عن أسرته ولكنهم يعتبرون أن التأثيرات الأسرية المبكرة تترك بصماتها على شخصيته، فى الوقت الذى تعكس فيه سمات شخصية الفرد ملامح الأسرة وسماتها. وكأن المعالجات التحليلية النفسى يعمل مع الأسرة ولكن من خلال الفرد المريض. كذلك اعتبرت مدرسة التحليل النفسى أن تأثيرات الأسرة لم تظل على مستوى العلاقات بين الفرد والآخرين أى على مستوى العلاقات اليبينشخصية ولكن تجسدت فى منظمات أو أجهزة. أو وظائف دائمة داخل شخصية الفرد وهى «الهي» والأنا، «والأنا الأعلى» والتفاعلات بينها.

فالهى تمثل العمليات النفسية المرتبطة بالدوافع. ومن خلال هذه الدوافع يصدر عن الفرد أنواع النشاط المختلفة

معايير الآباء الخلقية، وبأساليب تعلم الطفل هذه المعايير، ومدى حرص الآباء على الالتزام الحرفي بها، وعلى تجسيم حجم الخطأ الناتج عند تجاوز هذه المعايير.

وفي إطار العلاج النفسي المتمركز حول الأسرة يكون من الأمور الهامة أن يعرف المعالج الصلة بين أداء الأنا الأعلى عند المريض في الحاضر وطبيعة عملية التنشئة التي خضع لها في الطفولة والتي تكون في ظلها الأنا الأعلى لديه. ويمارس الأنا الأعلى وظيفته على أساس لا شعوري في معظم الحالات، إلا في المواقف التي نرى فيها بأنفسنا بأننا نتجاوز المعايير والمستويات الخلقية التي نتمسك بها.

وقد كان العلاج التحليلي الأسري في بدايته يستخدم فريقاً علاجياً مكوناً من معالجين اثنين. وقدم ذلك في عيادة تافستوك Tavistock Clinic أولاً اعتماداً على ملاحظة قائلاً رولاند لينج Ralard Laing، من أن فريقاً يقابل فريقاً. ولكن انتشار استخدام الأجهزة والأدوات إلى انحسار ظاهرة حضور اثنين من المعالجين للجلسة العلاجية. ومثل التوجهات العلاجية الأخرى يهدف للتوجه التحليلي في العلاج الأسري إلى إحداث تغير في البنى التحتية أو البنى الكامنة Underlying Structures البنى التحتية أو البنى الكامنة وراء سلوك الأسرة. واعتبر البعض أن هذا التغير هو الهدف الأساسي لعملية العلاج، بينما اعتبر البعض الآخر أن هذا الهدف صعب المنال في كثير من الحالات. وعلى المعالج أن يكون أكثر تواضعاً في تحديد أهدافه بحيث يحددها في تخفيف حدة الأعراض المرضية وتقليل مظاهر المشكلة عن طريق تعديل الخصائص والصفات الواضحة في التفاعل الأسري.

من حيث أن الدوافع هي وقود الشخصية والتي تزودها بالطاقة للعمل. وتعلم النظرية التحليلية للتقليدية أو الأرتودكسية طابعاً جنسياً وعدوانياً للدوافع. ويرتبط بمنظمة الهوى، وظيفتان سيكولوجيتان: الأولى هي إشباع الدوافع الجنسية والعدوانية، والثانية للحفاظ على التوازن عند الشخص حيث يمكن أن تخفض التوتر أو الضغط. ومن وجهة النظر السيكلوجية فإن الضغط يحدث إما لأن بعض الحاجات لم تشبع، أو لأن إشباع حاجات الهوى فشل في تخفيض التوتر السيكلوجي الذي يخبره الشخص، وهناك في الأسرة مواقف تمكن أن تكثير الضغط وأن تولد القلق، وسيخبر الفرد القلق إذا كان غير قادر على أن ينظم هذا الضغط.

أما الأنا فهي للمنظمة الحاكمة في الشخصية بمعنى أنها المسؤولة باتخاذ القرارات في ضوء إدراك معطيات الواقع الخارجي والواقع الداخلي النفسي. وعلى هذا فإن الأنا تتطلع إلى أن تنظم الذكريات والأفكار في أنماط بحيث تبدو منطقية وأخلاقية للفرد. وفي سياق الحياة الأسرية يعدل الأنا أية رغبات جنسية يشعر بها الفرد نحو أي من أفراد الأسرة من ذوى المحارم، ويحول هذه الرغبات إلى أفراد الأسر الأخرى لتكون أساساً لتكوين أسر جديدة. وفي بعض الحالات يكون الهوى عدوانياً جداً، ولكن الأنا في هذه الحال يدير العدوان بشكل سوى ويعدل من صور التعبير عنه.

وأما الأنا الأعلى، فيمثل الرقيب الأخلاقي، وينمر عندما يستدخل الطفل أوامر الكبار في الأسرة ونواهيهم. ودور الأنا الأعلى الأماسي أنها تمد الفرد بالوعي بالقيمة الخلقية، ويشعر بالذنب - بفعل الأنا الأعلى - إذا ما تجاوز هذه القيمة. وترتبط درجة صرامة الأنا الأعلى بنوعية

وإذا كانت المشكلة التي تعاني منها الأسرة خطيرة أو حادة فإن هدف العلاج لابد وأن يكون تغيير التفاعلات الأسرية، وعلى المعالج الأسرى هذا أن يبين لأفراد الأسرة عدم وجود علاقة منطقية بين الأعراض المرضية وحياة الأسرة وصالحها، وهذا تحاول الأسرة الإقلاع عن التمسك بهذه الأعراض التي كانت تظهرها حلولاً لمشكلاتها. وفي هذه النقطة يتشابه العلاج الأسرى مع العلاج الفردي، حيث يحاول المريض أن يقطع عن العرض إذا ما اقتنع وتبين له أنه بلا معنى ولا قيمة. ويرسل المعالج النفسي الأسرى ذو التوجه التحليلي رسائل غير لفظية كثيرة إلى أفراد الأسرة، وهم من جانبهم يفهمونها أيضاً.

#### دور المعالج في العلاج التحليلي الأسرى:

ومن العوامل التي تساعد على نجاح الجهد العلاجي التحليلي أن يعمل المعالج على وجود علاقة قوية بينه وبين الأسرة وصفها البعض بأنها ترقى إلى مستوى التحالف بينهما حيث يسعى إلى هدف واحد. وبدون هذا التحالف قد لا تستمر الأسرة في العلاج. وليس من المطلوب أن يكون لدى المعالج نموذج عقلي لما يجب أن يكون عليه العلاج أو كان هذا النموذج سيتعارض بدرجة كبيرة مع نمط الحياة والتوقعات الخاصة بالمريض أو بالناس الذين يعيش المريض في وسطهم. ولابد وأن تشعر الأسرة بمجرد مقابلة المعالج النفسي بأنها منخرطة في عملية تتوافق وتنسجم مع إحساسهم بذلك المناسبة. ولا يعنى هذا إطلاقاً أن يساير المعالج الأسرة وأن يفعل ما تريده الأسرة وما تتوقفه. فالعكس هو الصحيح لأن الأسرة لو كانت تعرف كيف تواجه مشكلاتها لما كانت في حاجة إلى العلاج.

ويجب على المعالج أن يساعد الأسرة على توسيع أدوارها المعتادة في نص الوقت الذي يحافظ على شعور العائلة بأنها آمنة، وأنها محاطة بكل وسائل العون والمساعدة. وسوف تستمر الأسرة منخرطة بقدر مقبول من الحماس والتعاون ما دامت تشعر بالتقبل والحماس والرغبة في المساعدة من المعالج، وحتى لو فكر أحد أعضائه الأسرة في التخلف فإن الأغلبية سلبقى مستمرة في العلاج وبدون خوف أحد.

ويجب أن يسمع المعالج من جميع أعضاء الأسرة عن المشكلة وعن تصوراتها حولها. والسائد أن الأب أو الأم أو أحد أعضاء الأسرة يفوض من قبل الأسرة أو ينصب نفسه «محدثاً رسمياً» باسم الأسرة. لكن هذا لا يمنع من أن يسمع المعالج من كل فرد من أفراد الأسرة تصوراتها وفي حضور الجميع، وبعد أن يكون قد أعان لهم في الترتيبات الأولية أن جلسات العلاج فرصة لكل فرد أن يقول ما يريد أن يقول وأن كل فرد له حرية مناقشة الآخرين بما فيهم المعالج. وعلى المعالج أن يدرس بناء الثقة في الأسرة وأن يصرّف مواطن النفوذ والسيطرة، ومواطن المنصب للقبالة للاستقلال لأن هذه المعرفة ستفيد في فهم وتشخيص مشكلة الأسرة على نحو أقرب إلى الدقة.

ويظل التفسير اللفظي هو المكون الرئيسي في التحليل النفسي، ولذا لابد وأن يتصف المعالج بقوة التأثير من خلال حديثه على نحو يفوق ما هو مطلوب في العلاج النفسي الفردي. فالأسرة تجلس معاً وتستمر معاً وقد يأبى بعضها إلى بعض لدخل الجلسة العلاجية ولا تشعر أنها مكروهة لأن تستمع إلى ما يقوله المعالج إن لم يكن لهذا القول قوة معينة تدفعهم للالتفات إليه. ويمكن تحقيق هذه

بين أعضائها - تمثل شيكه متداخلة من المواقف والمشاعر والأساليب السلوكية الموجهة من فرد إلى آخر داخل الأسرة - فقد يدعم سلوك أحد أعضاء الأسرة سلوك لعضو آخر، ويعارض سلوك عضو ثالث ويتحدى سلوك عضو رابع وهكذا. والأسرة في النهاية تمثل مجالا حيويًا أوليًا يحلم فيه عضو الأسرة كيف يسلك تجاه أفراد الأسرة الآخرين، وعن طريق التعميم ينتقل هذا السلوك في معاملة الآخرين خارج نطاق الأسرة.

### أ - أسس العلاج السلوكي الأسري:

ويحدد العلماء السلوكيون الهدف النهائي والشامل للعلاج الأسري السلوكي بأنه تغيير، اتساقات التعصيم (Contingencies Of Reinforcement) حتى يحلم أفراد الأسرة أن يقدموا التعصيم الإيجابي المناسب للسلوك المرغوب فيه بدلا من تدعيم السلوك اللاكتيفي. وقد يكون التعصيم - وهو الملمح الرئيسي في عملية تعلم السلوك - بسيط مثل نظرة العين المشجعة أو الابتسامة الحقيقية أو كلمة تقدير، وقد يكون سلوكا أكثر تعقيدا مثل منح الفرد بعض الامتيازات.

وهناك سلوك شائع بين الآباء ينتج عنه تدعيم لأساليب خاطئة مثل سلوك الوالد الذي يعتمد ابنه إلى تحطيم الأثاث في المنزل فيلجأ الوالد إلى إشغاله في نشاط آخر. فهذا السلوك الولدي قد يدعم السلوك التحطيمي للأب لأنه يحقق له ميزتان: الأولى أنه لغت نظر الوالد والثانية إجبار الوالد على التورط معه. وهذه الصورة من التعصيم غير المقصودة هي ما يعرف بالتعلم العرضي أو التعلم المصاحب Incidental learning. وفي سياق

القوة في حديث المعالج عن طريق الأسلوب الواضح والمباشر والمتنوع والذي يتضمن الأمثلة والشواهد مع الأطراف والحقائق وحتى المزاح والتكاهة.

### مقاومة الأسرة للتغيير العلاجي:

ويعمل المعالج الأسري مثله مثل المعالج الفردي على أساس أن لكل عرض مرضي وظيفة. ويكون للاضطراب أو المعجز وظيفة تكيفية. وحدث التغيير في الأسرة يمكن أن يدخلها في موقف جديد سيرتبط على فقدان العرض. فمماذا عن الوظيفة التي كان يؤديها وجود العرض؟ حيث يمكن أن يظهر على الأسرة درجة من الانزعاج والاضطراب أكثر من تلك التي جاءت بها إلى العلاج. ولذا فمن المتوقع أن نجد الأسرة تكثيث بالعروض وتقوّم التغيير. وعلى المعالج أن يكون منتبها إلى مظاهر المقاومة جيدا ومستعد لها. ولابد وأن يتوقع أن الأسرة تستعمل كل ما في وسعها للاحتفاظ بالأعراض، لأنها تحظى بقدر من الثبات والتوازن الخاص بها والمعتمد على وجود الأعراض، ومن شأن اختلاف الأعراض أن يزعزل الثبات وأن يخلل التوازن. وعلى المعالج الأسري أن يتصرف بحيرة وفاعلية وتركيز على منطقة معينة من مناطق المشكلة التي يعتقد أنه يسهل اقتناع الأسرة بتقبلها والاستعداد للتغيير بشأنها. ومع الجسم والمزيد من التوضيح يمكن أن ينتقل إلى نقلة أخرى حتى تألف الأسرة للنظرة الجديدة وتضعف قوة المقاومة.

### ثانيا: المدخل السلوكي في علاج الأسرة

تمثل الأسرة من وجهة النظر السلوكية البيئة الطبيعية لتعلم السلوك. فالأسرة بحكم العلاقات والتفاعلات اليومية

التفاعل الأسرى يمكن أن يظهر هذا النوع من التئطم إذا ما عارض أحد الوالدين الآخر أمام الطفل بخصوص أمر يتعلق بهذا الأخير، لأن هذا التعارض يخلق عند الطفل انطباعاً بأنه محور اهتمام الأسرة. وقد يسعى فهم هذا التعارض بين الوالدين، وقد يستخدم التعارض بينهما لتحقيق ما يريد.

ولم يحاول المعالجون السلوكيون أن يختاروا إطاراً مرجعياً معيناً أو إطاراً محدداً يسبون إليه الصعوبات التي تعترض الأسرة مثل افتراض أن المشكلات والصعوبات تنبع من الخبرة المبكرة في حياة الفرد، أو يرتبط بالعوامل البيولوجية، أو يعود إلى السياقات البيئية للشخصية، وإنما عدوا إلى تحليل للتجارب الدقيقة التي تزيد من احتمال حدوث السلوك أو الاستجابة، واهتموا بالعوامل التي من شأنها أن تدفع السلوك أو الاستجابة في الاتجاه المرغوب فيه.

ويعتمد العلاج السلوكي الأسري على التحليل السلوكي للنسق الأسري. والتحليل السلوكي «و» يضمن تقدير وظائف الأسرة. وقد يستغرق هذا التقدير عدة جلسات فردية وثنائية وجمعية، وربما يتضمن التقدير ملاحظات طبيعية لتفاعلات الأسرة. ويبحث المعالج السلوكي الأسري خلال هذا التقدير بصفة خاصة عن:

- إقامة تحالف علاجي مع كل أفراد الأسرة.
- استخدام المشكلة المعقدة كنقطة بداية لتحليل وظائف الأسرة.
- معلومات تفصيلية عن ملاحظات كل فرد في الأسرة وأفكاره ومشاعره حول المشكلة المقدمة.
- معلومات حول تفاعل كل فرد في الأسرة داخل

النسق الأسري واتجاهاته ومشاعره وسلوكه نحو أعضاء الأسرة الآخرين وكذلك دافعيته.

وربما تبدو أنماط السلوك الأسري مهوشة وغير منظمة أو حتى قسوة للملاحظ الخارجي، ولكن الأنماط السلوكية نادراً ما تكون عشوائية. وإذا كانت لدينا الفرصة للملاحظة المستمرة للأسرة في حياتها اليومية فسنبجد أن أنماطاً سلوكية معينة تتكرر وتحدث باستمرار. وهي الأنماط التي تكسب بمضى الوقت وتعتمد على حقيقة أن الناس يميلون إلى أن يفعلوا الأشياء بالطريقة التي تنتج لهم أعظم المكافآت وتبعد عنهم الألم والمعاناة.

ولحدى الطرق في تقدير أنماط تفاعل الأسرة هي مسح التعزيز Reinforcement Survey وهو النموذج بالسؤال إلى كل فرد من أفراد الأسرة لوصف الأنشطة التي تمارسها الأسرة أكثر من غيرها، وكذلك الناس والأماكن والعروضات التي يقضون معظم الوقت على اتصال بها، ويطلب منهم كذلك تسمية أو تحديد الأنشطة والأماكن والناس والأشياء التي يحبون أن يقضوا معظم الوقت فيها أو معها. والتباين بين المدعمات للحالية والمدعمات المرغوبة غالباً ما يساعد في الكشف عن مناطق عدم الإشباع في الأسرة.

ويهدف التحليل السلوكي في النهاية إلى تحديد السبب الرئيسي في لجوء الأسرة إلى نمط من السلوك من شأنه أن يسهم في الكدر الذي يعانيه واحد أو أكثر من أفراد الأسرة؟ وخلال التحليل الوظيفي يبحث المعالج عن إجابات للأسئلة الآتية:

- كيف تحق المشكلة المقدمة هذا الفرد (أسرته) في الحياة اليومية؟

## ١- التدريب على التوكيدية

### Assertiveness Training

والتدريب المؤكد أو التدريب على التوكيدية صورة نوعية من أسلوب الاقتداء أو النمذجة، ويجب أن نميز من البداية بين التوكيدية والعدوانية. فقد يحدث خلط بين المفهومين من حيث إنه - في بعض الحالات على الأقل - يكون هناك خلط رفيع بين التوكيدية والعدوان ويسهل الخلط بينهما، وبينما تكون الأولى مطلوبة ومفيدة ومؤيدة لحل المشكلات فإن الثانية غير مطلوب لأنه غير مفيد ويعقد المشكلات بدلا من أن يحلها. ويمكن أن نشير إلى أهم الفروق بين المفهومين في الجدول التالي:

### جدول رقم (١)

#### أهم الفروق بين التوكيدية والعدوان

التوكيدية	العدوان
تمثل تعبيراً مناسباً للوقف	تمثل تعبيراً غير مناسب في
تضمن أمانة للفعالية واستجابة	الشدة للموقف
مناخية لمخاطبات الناس ومشاعرهم	يتم على حساب الآخرين
تمكن ثقة بالنفس واحتراماً للذات	يمكن الحقوق والاستعلاء
يشعر الناس معها بالاحترام	يشعر الناس في ظله بالإهانة والتهديد
تستخدم لإقرار وضع أو رأي	تستخدم للتمنى وفرض الفوضى بالقوة

إن المدخل السلوكي الأسري يؤكد على أهمية ممارسة الاتصال المباشر والواضح لكل فرد من أفراد الأسرة نحو الأفراد الآخرين، من حيث التعبير عن أفكاره وعن مشاعره، حيث يسهم هذا الاتصال الواضح في توفير حل

- كيف تساعد المشكلة المقدمة هذا الفرد (وأسرته) في

التكيف مع الحياة اليومية؟

- ماذا يحدث إذا أهملت المشكلة.

- ماذا سيكسب هذا الشخص (والأسرة) إذا ما حلت

هذه المشكلة واختفت؟

- ماذا سيفسر هذا الشخص (وأسرته) إذا ما حلت

المشكلة واختفت؟

- من الذي يدعم المشكلات بالانتباه والتعاطف؟

- تحت أي ظروف تقل حدة المشكلة؟ وأين؟ ومتى؟

ومع من؟

- تحت أي ظروف تزيد حدة المشكلة؟ وأين؟ ومتى؟

ومع من؟

### ب- أساليب العلاج السلوكي الأسري:

تعتمد الأساليب السلوكية في العلاج الأسري على اختلافها على أساس واحد وهو مفهوم فواي Wolpe عن التحليل السلوكي، وهو أن يكون لدى المصالح صورة واضحة ودقيقة عن تداعج الأحداث السلوكية التي تسبق الاستجابة والتي تليها، ورص هذا التداعج يتطلب المعالج أن يجمع بيانات تفصيلية من أعضاء الأسرة عن طبعية السلوك الذي يتورط فيه العضو الذي حددته الأسرة باعتباره المريض، أو الذي يعتبره المعالج رمز الأزمة الأسرية.

وسيعرض فيما يلي باختصار الثلاث من أشهر الأساليب السلوكية التي تستخدم في علاج الأسرة وهي: التدريب على التوكيدية والاقتصاد الرمزي وحل المشكلة.

فعلى للمشكلات ولتحقيق الأهداف الشخصية والأسرية -  
إن التعبير عن المشاعر الإيجابية للنوعية يعتبر عاملاً  
حاکماً تماماً مثل التعبير عن المشاعر السلبية. ومعظم  
برامج التدخل في العلاج السلوكي الأسري تتضمن تأكيداً  
واضحاً على التوصل إلى الإيجابي.

ويطلب المعالج السلوكي الأسري من أفراد الأسرة أن  
يعيدوا تقديم أو تمثيل محاولاتهم للاتصال مع مشاعرهم  
وأن يدروا من قبل المعالجين وأفراد الأسرة للتأديين. وقد  
تستخدم التعليمات والتغذية المرتدة والاقتداء (التمجدة)  
واللدعيم الإيجابي في تشكيل مهارات الاتصال متى يتم  
التعبير عنها بأسلوب واضح مختصر ومباشر يناسب كل  
عضو من أعضاء الأسرة وحتى يتطابق التعبير اللفظي مع  
التعبير غير اللفظي.

ويمكن أن يفيد التدريب التوكيدي في مجال علاج  
الأسرة في المواقف التالية:

- في مساعدة عضو الأسرة في أن يؤكد ذاته في إطار  
الأسرة عندما يجد أنه لم يعامل بحذلة.

- في تمكين عضو الأسرة في الاستجابة بشكل أكثر  
مباشرة وتوكيدي في الأحداث والمواقف التي يكون  
لها نتائج هامة بالنسبة له.

- في مساعدة عضو الأسرة على أن يعبر عن الحب  
والمحاطة نحو بعض الأشخاص المملين في حياته.

## ٢- الاقتصاد الرمزي

### Token Economy

يشير هذا الأسلوب إلى استخدام بعض المثيرات بعد  
تشرطها بمدمعات طبيعية كوسائل لحفز الفرد على  
التعلم وتدعيم السلوك المرغوب لديه وإتقان السلوك غير

المرغوب أيضاً عن طريق زيادة رصيده من هذه  
العملات أو إنقاصه. كأن تمنح التلميذ بعض النجوم أو  
الماركات أو أي شيء من هذا القبيل إذا ما أصدر  
الاستجابة المرغوبة على أن يبدل التلميذ هذه النجوم  
أو الماركات بشيء يرغب فيه ويحببه، ويحدد لكل  
سلوك مطلوب تعلمه عدداً من النقاط يحصل عليها  
للطفل إذا ما أدى السلوك، كما تحدد المكافآت وقيمة  
كل منها، وعلى الطفل أن يحسب كم عدد النقاط أو  
النجوم التي ينبغي أن يحصل عليها حتى يمكنه أن  
ينال المكافأة.

ويستخدم أسلوب الاقتصاد الرمزي في العلاج الأسري  
ويطبق مع أحد أفراد الأسرة بعد أن يكون المعالج قد حدد  
السلوك وأساليب السلوك المرغوبة وحدد لكل منها عدداً  
من النقاط أو العملات، ويمكن أن يستبدل بها تشكيلة من  
المكافآت على أن يكون محدداً كم هو عدد النجوم أو  
النقاط المطلوب جمعها حتى يحصل التلميذ على المكافأة،  
وأن يكون ذلك معروفاً للتلاميذ جميعاً، ويمكن أن يعاقب  
الفرد أيضاً على السلوك غير المرغوب فيه أو على عدم  
التقدم في تعلم وإكتساب السلوك المرغوب فيه بالخصم أو  
التقليل من النقاط أو الماركات التي حصل عليها.

وقد ذكر فالون (Falloon) حالة شاب يبلغ من العمر  
اثنين وعشرين عاماً شفى من اضطراب فصامي. وقد  
حاول والداه - بتوجيه من المعالج - أن يزيدا من سلوكه  
البناء وأن يخفصا من انفجارات الغضب لديه. وقد وضع  
المعالج الأسري هذه الخطة معهم، كما هي مبينة في  
التجول رقم (٢):

جدول رقم (٢)  
مثال عن خطة لاستخدام الاقتصاد الرمزي لزيادة السلوك البناء

نقاط المكافآت	نقاط السلوك المرغوب فيه	نقاط المكافآت	نقاط السلوك المرغوب فيه
(٥ نقاط)	قطعة واحدة من الآيس كريم	(نقطتان)	تمشيط الشعر
(نقطتان)	فنجان قهوة	(٥ نقاط)	حلاقة
(٥ نقاط)	٣٠ دقيقة لمشاهدة التلفزيون	(نقطتان)	لبس ملابس نظيفة
(٥ نقاط)	٣٠ دقيقة سياحه	(٥ نقاط)	قراءة لمدة عشر دقائق
(١٠ نقاط)	- تناول الطعام في مطعم	(٥ نقاط)	العمل في الحديقة لمدة عشرة دقائق
(٥ نقاط)	- شريحة واحدة من الكعك	(٣ نقاط)	- فرش السرير
(٥ نقاط)	- قطعة واحدة من الحلوى	(٥ نقاط)	- أخذ الزبالة إلى الخارج
		(٥ نقاط)	- غسل الأطباق
		(٥ نقاط)	- المساعدة في التسوق
		(٣ نقاط)	- عمل شاي وقهوة للأسرة

### ٣ - حل المشكلة

#### Problem solving

حل المشكلة من المنظور السلوكي هو عملية مساعدة تهدف إلى تمكين الأسرة من أن تتعامل بكفاءة أكبر مع مدى عريض من المشكلات الموقفية. وعلى الرغم من أن حل المشكلة يبدأ من قضية معينة إلا أن المعالج الأسري عليه أن يعمل من خلال مواجهة هذه القضية على ترقية مهارة حل المشكلة بحيث يمكن أن تستخدمها الأسرة في المواقف الأخرى بدون مساعدة من أحد.

وتعليم الأسرة كيف تحدد المشكلة وكيف تصورها من شأنه أن يساعد في مواجهتها، بل في مساعدتها في مواجهة أي مشكلة أخرى تالية تعترض سبيلها بعد ذلك. حيث أن الأسرة تتعلم من خلال تدريب المعالج وتعليمه لها كيفية حل المشكلة بصرف النظر عن طبيعة المشكلة أو مضمونها. وفي سياق تعزيز الأسرة على الاستقلال والاعتماد

على الذات يمكن للمعالج بعد مرحلة تحديد أبعاد المشكلة ووضعه في الإطار الصحيح للقابل لنهملهم التي تساعد على حلها أن يتسحب من المناقشات وأن يكتفى بدور المراقب والملاحظ لمناقشات الأسرة وتفاعلها وتبين مواطن التأثير والتأثر والاقتناع والإقناع والإيجابية والسلبية والسيطرة والخصوع بين أفراد الأسرة في تفاعلهم الحار حول المشكلة ومواجهتها. ولكن في بعض الحالات قد يتطلب الأمر من المعالج أن يتدخل في المناقشة إذا رأى أنها انحرفت عن طريقها أو إذا حدث ما اعتبره انتهاكا لحقوق أحد بما يهدد هدف المناقشات ويجعلها لا تنتمي إلى حل المشكلة.

ومن أهم المشكلات التي تقابل المعالج في هذه المرحلة هي عدم حضور الأسرة وتخليها في بعض الجلسات أو عدم حضور بعض الأفراد لجلسات قد يكون من المهم حضورهم فيها، أو عدم التعاون من جانب أفراد الأسرة في



### ثالثاً: المداخل التمسقية في علاج الأسرة

عندما نتحدث عن المدخل التمسقي في علاج الأسرة فكأننا نتحدث عن تاريخ علاج الأسرة كديار علاجي في الخدمة للنفسية وذلك لأن علاج الأسرة تبلور في الوقت الذي تبلور التوجه النسقي في علم النفس. وقد كان رواد التوجه النسقي هم أنفسهم رواد لعلاج الأسرة. وفي هذا يختلف المعالجون النفسيون عن المعالجين التحليليين والسلوكيين فالأولون بدأوا ممارستهم طبقاً لتوجهات العلاج الأسري بين المداخل التحليلية والسلوكية كبنية نفسها لتتفق مع التوجه العلاجي الأسري.

وفي هذا القسم من الدراسة نشير إلى أشهر الأعلام من المعالجين الذين التزموا بالدرجة النسقي في علم النفس وكيف كانت تصوراتهم الأساسية لعلاج الأسرة. وهم «باتسون» Buteson صاحب وجهة النظر التفاعلية وهيلي، Haley صاحب النموذج الاستراتيجي و«بين» Bowen صاحب نظرية أنساق الأسرة و«موشن» Minuchin صاحب العلاج البنائي.

#### أ - وجهة النظر التفاعلية

##### Interachinal view

تتمسب وجهة النظر هذه إلى عالم الأنثروبولوجي «جريجوري باتسون» وهو أحد أعلام حركة علاج الأسرة. وقد تحدثنا عنه في الجزء الأول من الدراسة الذي تناول تاريخ علاج الأسرة. وتدرج الفتيات والتدخلات العلاجية التفاعلية في مدى عريض متسقة مع المبادئ والتضاي التي تقوم عليها وجهة النظر التفاعلية وبصفة عامة فإن المعالج التفاعلي يعالج مباشر حازم وفعال. وأكثر التدخلات العلاجية التي يستخدمها التفاعليون هي الفتيات الآتية:

القيام بالتكليفات المنزلية وعليه أن يواجه هذه المشكلة بمدهج حل المشكلة الذي يعلمه لأفراد الأسرة، بحيث يعرض عليهم هذه المشكلة باعتبارها مشكلة لديه وعليهم أن يساعدوه على حلها. وبذلك فهو يحاول أن يقلل إليهم هم مواجهة المشكلة وأن المشكلة تخصهم كما يخصه مع استفزاز أكبر قدر من تحمل المسؤولية عند أفراد الأسرة.

وتمر عملية حل المشكلة بمراحل تتمثل في الخطوات الآتية نذكرها بدون تفصيل مراعاة لحيز الدراسة وهي:

– مرحلة التوجه العام

– مرحلة تحديد المشكلة

– مرحلة توليد البدائل

– مرحلة اتخاذ القرار

– مرحلة التحقق. (D2Urilla 2 Gold fried, 1971, 207 - 203)

وحديثاً صاغ «فالون» هذه الخطوات في ست نقاط يصنفها بأنها الطرق المرغوبة الآن في حل المشكلة وهي لا تختلف عن غيرها في الجوهر:

– الاتفاق على الطبيعة الدقيقة للمشكلة أو الهدف.

– استخدام القدر الذهن والاستماع لكل الحلول الممكنة (خمس بدائل على الأقل).

– إلقاء الضوء على المزايا والمساوئ لكل حل مقترح.

– اختيار الحل الأقصى أو الأمثل أو الأفضل.

– صياغة خطة تفصيلية لتطبيق أو تنفيذ الحل.

– مراجعة واستعراض جهود التنفيذ والاستمرار في عملية حل المشكلة عندما يتطلب الأمر ذلك

(Falloon, 1988, 112)

## ١- إعادة التسمية أو إعادة التأطير:

### Relabeling (Reframing)

وإعادة التأطير هنا تعني أن نغير وجهة النظر المفاهيمية في علاقتها مع إدراكنا للموقف ووضعها في إطار آخر يناسب الحقائق تماما ولكنه يغير المعنى. ومن هنا فإن القضية في أبسط عباراتها هي أن إعادة التسمية العلاجية تعني تقديم سلوك المتعالج من زاوية أو في صياغة إيجابية لجذب النقد أو الثوم.

## ٢- التكاليف المنزلية Home Work Assignments

ولأن هدف العلاج للتفاعلي هو تغيير السلوك فإن تعليمات تعطى أحيانا إلى المتعالجين لجعلهم يكفوا عن عمل أشياء كانوا يفعلونها لأنها تسبب استبقاء المشكلة، وأن يقوموا على فعل أشياء من شأنها أن تخفف من حدة المشكلة. وهذه التعليمات تكون حول أمور تبدو صغيرة للمعالج ولكنها تعطي شيئا عند المعالج لأنها نموذجاً مصغراً للصعوبات الأساسية أو المركزية لاضطراب المعالج (Wate Lawiche & Wealeland 1977 289). وعلى هذا يدرب المتعالج الذي لا يريد أو لا يقدر على طلب المساعدة على كيفة طلبها. ومثل هذا للتدريب يتابع نتائجه في موقف الحياة العملية ويكتب عن ذلك تقارير تناقش في الجلسات العلاجية.

## ٣- وصفات الأعراض Symptom Preseriations

ويقوم هذا الأسلوب على فكرة التناقض، وهي صورة من الرابطة للمزوجة العلاجية التي يطلب فيها من المتعالج أن يفعل المزيد من الأعمال التي يدركها

كأعراض متعبة أو مزعجة فيطلب من الطفل الذي يثير للضجة ألا يتوقف عن فعل ذلك بل يزيد من الضجة. والمعالجون التفاعليون في هذا الأسلوب متأثرون بالمعالج الإيحائي «ملتون إريكسون» (Miltan Ericleson) الذي استخدم هذه الفلية مع طفل كان يعاني من قضم أظافره بتوجيهه لزيادة قضم الأظافر إلى أقصى ما يستطيع الأمر الذي جعل الطفل يعتبرها عادة مضجرة ومؤلمة وتوقف عن ممارسة العادة كلية. ويلاحظ أن هذا الأسلوب شبيها بأسلوب الغمر Flooding التي يستخدمها المعالجون السلوكيون.

## ب - النموذج الاستراتيجي في علاج الأسرة

### Shrahgic Model

يلعب هذا النموذج إلى جاي هيلي Jay Haley لأخصائي في الاتصالات وهو عضو من الأوائل في مشروع باسطن البحثي، وبذلك فهو رائد من رواد حركة علاج الأسرة. ورغم أن هذا النموذج لم يتطور إلى نظرية كاملة إلا أنه لا يفتقد الأساس النظري الصلب فهو يعتمد على للنظرية السبرانية Cybernet Theory ونظرية المعلومات Lnforation Theory ونظرية الاتصالات Communication Theory.

ومن مبادئ العلاج الاستراتيجي أنه علاج مختصر وهو نمط من العلاج لا يهتم بالعمليات اللاشعورية ولا يعطى وزناً لاستبصار المتعالج ووعيه. والمعالج الاستراتيجي معالج نشط وفعال وليس سلبيا فهو الذي يحدد المشكلات القابلة للحل وهو الذي يقرر الأهداف وهو الذي

### جـ - نظرية أنساق الأسرة

#### Family Systems Theory

تنسب هذه النظرية إلى «ميسرى بوين» (Murray Bowen) وهو واحد من أكبر الأسماء في تاريخ علاج الأسرة، وأحد أعلام وجهة النظر النفسية في تناول الأسرة. فقد بدأ «بوين» حياته المهنية منحازاً إلى التوجه التحليلي ولكنه بدأ يتعامل عن جدوى المنهج التحليلي التقليدي.

وعندما انتقل في عام ١٩٥٤ إلى المعهد القومي للصحة العقلية (NIMH) بالولايات المتحدة الأمريكية اتبع برنامجاً في العلاج كان يدخل بموجبه أفراد الأسرة كلهم إلى المستشفى. وأصبح هذا الإجراء تقليداً اتبعه كثير من المعالجين.

ويهدف علاج الأنساق الأسرية أن ينجح كل فرد في الأسرة من الاندماج في كظة الأنا الأسرية غير المتميزة، وأن يحصل على التمايز الذاتي إن حدث واندمج مع الأسرة. ولذا استطاع المعالج أن يحقق هذا التمايز لفرد في الأسرة المتدمجة فسرعان ما يتبعه الآخرون. ويمكن للأسرة كلها أن تقل درجة اندماجها وتتحرك إلى نقطة تحقق فيها أقصى درجة ممكنة لها من التوازن بين المعية والتفرد. هذا هو هدف الأنساق الأسرية للفرد، أما هدفه بالنسبة للأسرة فهو تخفيض اللق الانفعالي في جو الأسرة، وهو هدف يربط بالهدف الضروري، ويضد كل منها على الآخر فندما يصبح أفراد الأسرة غير متدمجين فإن اللق في مناخ الأسرة يقل.

وفي الجلسة العلاجية يعمل «بوين» عادة مع ثلاثة أشخاص الزوجان إضافة إليه شخصياً كمعالج، وقد يستبد

بصمم التدخلات التي تحقق هذه الأهداف. وعلى عكس معظم معالجي الأسرة عندما يوجهون اهتمامهم إلى أعضاء الأسرة ككل وليس العضو الذي حددته الأسرة كمريض فإن هيلي يتعامل بالدرجة الأولى مع العضو الذي حددته الأسرة كمريض باعتباره حاملاً للاضطراب وتتجسد فيه أزمة اللق الأسري كله وتضرره. وعلى أساس أن أى تصن أو إصلاح يحدث لهذا السنو كأحد أجزاء اللق فإنه سيؤدي إلى التحسن في اللق الأسري بكامله.

ويحقق العلاج الاستراتيجي أهدافه في علاج الأسرة عن طريق خلخلة اللق الأسري وجعله غير متوازن وغير ثابت، لأن هذه الخلخلة هي التي ستفتح الطريق أمام التغير العلاجي. ويحدث هذا عن طريق:

- إحداث تغيير في سلوك العضو الذي حددته الأسرة كمريض.

- إحداث تغيير في أنماط التفاعل بين أفراد الأسرة، ومن ثم خلخلة اللق الأسري.

وبينما تكون الأسرة واحة بالهدف الأول وتعاون في تحقيقه، يكون الهدف الثاني هدفاً خاصاً بالمعالج ولا تطم عنه الأسرة شيئاً. لأنها لن ترحب به - في أغلب الأحوال - إذا علمت به وقد تقاومه ولو على المستوى اللاشعوري. وعندما يتخلل اللق ويصبح غير ثابت فإن الأساليب التي اعتادتتها الأسرة في اللق لا تعد قادرة على الاستمرار. ويوجد أفراد الأسرة أن عليهم أن يبتدوا أنماطاً جديدة من التفاعل مما يسمح بأن تكون العلاقات أفضل مما كانت في السابق إذا ما شعر أفراد الأسرة بذلك فإن هدف العلاج يكون قد تحقق.

أساليب السلوك الخاصة بالفرد كمؤشرات على بناء الأسرة الكلى فيرفض وجهة النظر الحثلية ويحاذر لوجهة النظر التفاعلية التبادلية.

وتتلخص أهداف العلاج البنائي في هدفين أولهما تغيير تنظيم الأسرة والثاني تغيير وظائفها وهما السبيلان إلى أن تحل الأسرة مشكلاتها، ولكي يحقق هذان الهدفان فإن التدخلات تكون مباشرة وتكون عيانية مادية وعملية وموجهة بالفعل Action Oriented علما بأن العلاج البنائي قصير المدى.

وربما يبدأ المعالج عمله مع الأسرة ككل في مقابلة تجمع كل أفراد الأسرة. وفيما بعد قد يعقد جلسات فرعية موازية أو متتالية لحسم أو حل بعض المشكلات الفرعية التي تخص مجموعة فرعية، ويعدها يعود للمعالج إلى الجلسات الشاملة. وقد يعمد المعالج إلى خلق نوعين من التفاعل أولهما أن يشجع التفاعل بين أعضاء الأسرة. ولكن المعالج لا يتدخل في المناقشة وبدلاً من ذلك فإنه يسلك كمراقب أو مقوم أو مقوق، وهو ما يسمى بتفسير الانخراط Centralising Engangement وثانيهما هو مركزة الانخراط Facilitating Engangement مما يرقى بالتفاعل بين أفراد الأسرة والمعالج. وفي عبارة أخرى فإن المعالج يمكن أن يشارك من داخل النسق، أو يمكنه أن يلاحظ ويعطى من خارج النسق معتمداً على ماهية الحاجات التي يعاد بناؤها في أي لحظة.

عامداً وجود الطفل كطرف ثالث مع الزوجين حتى ولو حدد من قبل الوالدين باعتياره العضو المريض في الأسرة، لأنه يعتقد أن مشكلة الأسرة دائماً بين الزوجين، وأن مشكلة الطفل ليست أكثر من مجرد أعراض أسوأ أداء للنسق الانفعالي بين الزوجين.

كذلك فإن «بوين» لا يعمل مع المشكلة الحالية أو التي من أجلها جاء الزوجان لأنه يرى أيضاً أن هذه المشكلة من أعراض العمليات الانفعالية داخل النسق الأسري. وإذا ما استطاع أن يقيم التوازن الانفعالي داخل الأسرة فإن مثل هذه المشكلات ستختفي. ويرى بوين أن المعالج لا ينبغي أن يتورط في نسق الأسرة الانفعالي ولكن عليه أن يبقى غير متلجم مع النسق ليمتدح أن يعمل معه ويوجهه الوجهة الصحيحة.

#### د - العلاج البنائي Structural Therapy

ينسب هذا التوجه إلى «سلفادور موشن» (Silvador Minuchin)، وهو رائد آخر من رواد علاج الأسرة. وقد قدم موشن إسهامات في كل من النظرية والممارسة وهو ملتزم بوجهة نظر الأنساق العامة، ويظهر اهتماماً واضحاً بمفاهيم مثل التوازن الحيوي Homeostasis والتغذية المرتدة Feed back وحدود النسق System Boundaries والأنساق الفرعية Swosystems وصفات كل من النسق المنفتح Open System والنسق المنطوق Closed Sys-tem. وتنقسم نظرية «موشن» بالكلية، وينظر موشن إلى

## المراجع العربية

- ١- ترجمة أحمد عزت راجح. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة ١٩٥٢.
- ٢- لويس كامل مليكة: العلاج السلوكي وتعديل السلوك. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة ١٩٩٠.

- ١- علاء الدين كفاي: الصحة النفسية (ط٢) دار هجر للطباعة والنشر. القاهرة ١٩٩٧.
- ٢- فرويد (ميجموند): محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي.

## المراجع الأجنبية

- 4- Bateson, G. (1977) The Thing of it is. In Katz W. Marsh & Thompson (Eds) Exploration of Planetary Culture At The Lindes. France Cafereces. Earth's Answer, New York, Harper & Row.
- 5- Becvor, A. & Becvor R. (1988) Family Therapy. A systematic Lntroduction, Allyn and Balom Lac.
- 6- Bram Mer, L. (1988) The Helping Relationship: Process and Skills, Englewood Cliffs, N.J. Prentice. Hall.
- 7- Dare, C. (1988) Psycho analytic Family Therapy. in streer E. & Dryden, W. Family Therapy in Britin. Open University Press Philadlphia. P.P. 23 50.
- 8- D'Surillo, T. & Goldfried M. (1971) Problem Solving and Behaviour Modificatin. Journal Of Alnovmal Psychology, 78, 197 - 226.
- 9- Egan, G. (1975) The sbilled Itelper, Monrerey CA: Brooks Cole.

- 10- Falloon, L. (1988) Behautaral Famil Therapy System in E. & Dryden,: Family Therapy in Britian. Open University Press Philadlphia. P.P. 101 - 126.
- 11- Framo, J. (1982) Explorations in Maritol and Family Therapy: Selected Papers Of Jones (Vol. II) New york Brunner, Masel.
- 12- Halseyji. (1987) Problem Solving Therapy (2 nd) San Franvisco: Jossey - Bass.
- 13- Laing, R. (1961) Sey and Others, New york, Random House.
- 14- Minuchin, S. Fisherman, Hl. (1981) Family Therapy TEchniques. Combridge, MAHarvard University.
- 15- Watslawick, P. & Weak Land, J. (1977) The in-Teractical View New York, Norton.

## مقدمة

ليس من شك أن تقدم الدول إنما يقاس في الوقت الحالى بمدى تقدم البحث العلمى فيها، وأن تكنولوجيا المعلومات أصبحت اليوم من أهم مصادر الدخل القومى للدول المتقدمة.. وهذا الوضع ينطبق بشكل أساسى على العلوم الفيزيائية، أما الوضع فى العلوم الإنسانية وفى علم النفس بشكل خاص، فمازال البحث يسير بخطى بطيئة، ولا يجد الدعم الكافى ممن يصلوا إلى مواقع المسؤولية، أولئك الذين يرغبون فى النتائج السريعة الملموسة، وذات العائد الفورى على الاقتصاد والسياسة، بينما البحث فى العلوم الإنسانية لا يخلق لهم هذه العوائد السريعة، فيترتب عليه عدم الاهتمام الكافى بهذه العلوم وبخاصة فى الدول النامية. ونحاول فى الصفحات القادمة أن نحكى تقييماً للوضع الحالى للبحث العلمى فى المجال النفسى فى جمهورية مصر العربية، ماله، وما عليه.. ونود بداية أن نوضح أن عرضنا التالى لوضع البحث النفسى فى مصر، إنما يعبر عن رؤية الكاتب الخاصة، وقد تتلقى هذه الرؤية أو تختلف مع غيرها من الرؤى.

## وضع البحث النفسى فى مصر

د. عادل كمال خضبر

أستاذ علم النفس الإكلينيكى المساعد

كلية الآداب - جامعة بنها

## ٧. الجمعيات والهيئات :

وهي جمعيات وهيئات أهلية وحكومية، تعمل على تقديم خدماتها للجمعية النفسية للمتخصصين وأ العامة على حد سواء، ومن أمثلتها:

أ - الجمعية المصرية للدراسات النفسية: ولها دورها في إقامة مؤتمرات علم النفس سنوياً، وتصدر بحوث المؤتمرات في كتابها السنوي، كما تقويم الندوات المتخصصة في علم النفس ..

ب - رابطة الأخصائيين للنفسية المصرية : وتقيم الدورات المتخصصة في مجال علم النفس للأخصائيين النفسيين، ويصدر عنها دورية علمية محكمة، هي دورية: «دراسات نفسية».

ج - الهيئة المصرية العامة للكتاب : ويصدر عنها مجلة علمية محكمة للدراسات النفسية، وهي الأكثر انتشاراً على المستوى المحلي والعربي وهي مجلة «علم النفس».

## ٣ - مراكز البحوث :

وتهتم أساساً بالقيام بالأبحاث المتخصصة في علم النفس بقروعه المختلفة، والدراسات المرتبطة بالمجتمع المحلي ومن أمثلتها :

أ - للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

ب - مركز دراسات الطفولة - معهد الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس.

ج - مركز معوقات الطفولة - جامعة عين شمس.

د - مركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر.

هـ - مركز الطب النفسي - كلية الطب - جامعة عين شمس.

وسوف نعرض للوضع الراهن للبحث في العلوم النفسية والتربوية في مصر من خلال ثلاثة أبعاد أساسية.

أولاً: الجهات العلمية المسؤولة عن البحث العلمي في مصر.

ثانياً: الموضوعات النفسية المثارة في البحث العلمي في مصر.

ثالثاً: سبلات البحث العلمي وتوصيات مرجوة.

## أولاً : الجهات العلمية المسؤولة عن البحث العلمي في مصر

فيما يختص بالبعد الأول، وهي الجهات العلمية المسؤولة عن البحث العلمي في مصر، فإنه يمكن تحديدها في ثلاث جهات رئيسية هي:

### ١ - الجامعات :

حيث الأقسام المتخصصة في علم النفس والمرتبطة به، ولهذه الأقسام دورها التعليمي والبحثي في علم النفس بتخصصاته الفرعية.. ومثال ذلك:

أ - أقسام علم النفس بكليات الآداب.

ب - أقسام الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي بكليات التربية.

ج - أقسام الطب النفسي بكليات الطب.

د - قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بمعهد الدراسات العليا للطفولة (جامعة عين شمس).

هـ - قسم الدراسات الإنسانية بمعهد الدراسات العليا للبيئة (جامعة عين شمس).

و - كليات رياض الأطفال، وأقسام في كليات التربية البدنية، وكلية البنات، جامعة عين شمس.

رياض الأطفال، وتنمية المفاهيم الرياضية لديهم، والتعرف على المسؤولية الاجتماعية لدى طفل الروضة، وأثر النشاط للمدى على نموهم. والصعوبات الخاصة بحكم اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وللتعرف على قدراتهم العقلية، وأثر الانفصال عن الأسرة على مصدر الضبط والاحتساب لدى الأطفال، ودراسة اضطرابات الذاكرة لديهم، والمشاكل الشائعة في دور الحضانة، والتخويل، والمخاوف، والتبول اللا إرادي لديهم، وطبيعة العصاب والذهان لدى الأطفال، وإساءة معاملتهم، والأفكار اللاعقلانية لديهم، وشخصية المعاقين بشال الأطفال، ومفهومهم عن ذاتهم، والمعدونية لديهم، وتطوير القيم الاجتماعية والعقلية لديهم، واندماجهم، وإدراكهم (للقبول والرفض) الولدى، وشخصية أطفال المؤسسات الإيوائية، وعائلة الأطفال، والخدمات النفسية للطفل في مجال التحطيم، والعلاج السلوكي للطفل وحقوق الطفل وحياته، وقصص الأطفال، ولهمو، والبيئة وأثرها على نمو الطفل وشخصيته، والتعرف على الدلالات النفسية لرسوم الأطفال، واستخدامها في تشخيص اضطراباتهم وفي العلاج النفسي. وتنمية القدرات الفنية لدى الأطفال، ومعايير النمو السوي لدى الأطفال، وخصائص التفكير المنطقي لديهم، وتكتيك المقابلة الإكلينيكية مع الأطفال.

#### ب - مرحلة المراهقة

اهتم الباحثون بدراسة سن البلوغ وعلاقته بأبعاد الشخصية، و، والقيم، وأثره على الحالة الوجدانية والصورة الولدية لدى المراهق، والانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات للدراسية، واضطراباتهم السلوكية وعلاقتها بتقبل الذات وبعض متغيرات الشخصية لديهم،

و- مركز للبحوث والدراسات النفسية - كلية الآداب - جامعة القاهرة.

ز - مركز الإرشاد النفسي - كلية التربية - جامعة عين شمس.

### ثانياً : الموضوعات النفسية المثارة في البحث العلمي في مصر

أما فيما يتعلق بالبعد الثاني والخاص بالموضوعات النفسية المثارة في البحث العلمي في مصر، فلا نستطيع أن نحدد تماماً بأن هناك في الوقت الحالي - توجه محدد للبحث العلمي في المجال النفسي في مصر، وأن الموضوعات النفسية التي يهتم بها الباحثون بدراستها إنما تعكس اهتماماً ذاتياً من الباحث بموضوع الدراسة ..

ويمكن باستعراض أهم دوريتين في مجال الأبحاث النفسية في مصر وهما: مجلة علم النفس (من يناير ١٩٨٧ حتى يوليو ١٩٩٩) التي تصدر عن الهيئة المصرية للعلم للكتاب، ومجلة دراسات نفسية (من يناير ١٩٩١ حتى يناير ١٩٩٩) التي تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، يمكن لنا أن نوجز أهم المحاور التي تشغل الباحثين المصريين في هاتين الدوريتين فيما يلي :

### ١ - دراسات اهتمت بالتعرف على الخصائص النفسية في مراحل العمر المختلفة:

#### أ - مرحلة الطفولة

اهتم الباحثون بدراسة عدة موضوعات وهي : توافق الأطفال، وتمصيلهم الدراسي، ومدى معاناتهم من المشكلات النفسية، والتعرف على الاستجابات المبكرة للأطفال حديثي الولادة، وبناء منهاج متكامل لأنشطة



والدمو النفسي لدى المراهقين، وصورة الجسم وبعض متغيرات الشخصية لديهم، وبعض محددات بده المراهقين تخمين السجائر، والبروفيل النفسي للفحيت المراهقات، ومكونات الشخصية لدى الراشدين لاريقين وللحضرين المصريين، وتوجه المراهقين نحو والدهم أو أقرانهم وعلاقته ببعض سمات شخصيتهم.

#### جـ - مرحلة الشباب

ومثال للدراسات التي أجراها الباحثون، نجد أنهم اهتموا بالتحرف على العلاقة بين أبعاد الشخصية وأنشطة قضاء وقت الفراغ لدى الشباب، وللصور المسقطة لمشكلات الشباب على اختبار تفهم الموضوع وعلاقتها بخصائص الشخصية والقيم الاجتماعية، والنظرة المستقبلية لدى شباب الجامعة من الجنسين، والاضراب الذاتي والتلق المصنابي وعلاقتها بأختر سن الزواج لدى الإناث، ورؤية الشباب لبعض القضايا الاجتماعية المعاصرة، ومشاكل الشباب في البحوث للمصرية، وأزمة منتصف العمر، ومن اليأس وعلاقته بكل من الاكتئاب والتلق والمخاوف لدى الإناث، وأفر الحرمان من الإنجاب على مفهوم الذات لدى المرأة الماعقر، ودراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي، وعلاقة القابلية للإجها بعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة، والقوة والتمل الأعلى لدى الشباب.

#### د - المسنين

مثل : الصحة النفسية لدى المسنات بدور الرعاية الخاصة، وسيكولوجية المسنين، والعلاقة بين التوافق والرضا عن الحياة لدى المسنين وبين استمرارهم في

العمل، والسعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والشخصية لدى عينة من المسنين والمسنات، والمجاعات النفسية للمرأة المسنة، ودراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق لدى المسنين.

## ٢ - دراسات اهتمت بالتحرف على خصائص الشخصية :

### أ - الاكتئاب

مثل ذلك : الفرق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتماء بين طلبة الجامعة، وأزمة الهوية والاكتئاب النفسي لديهم // والاعتمادية والتقديم المبلى للذات والحياة لدى المكتبيين وغير المكتبيين // والاكتئاب بين تلاميذ المدارس // ومفهوم الذات ومظاهر الصحة النفسية لدى المكتبيين من طلاب الجامعة // والفرق بين ممرضات العناية المركزة والأقسام الأخرى في كل من قلق الموت والعدوانية والمصائب والانبساط والاكتئاب.

### ب - التلق

مثل ذلك : دراسة للعلاقة بين التلق وكل من : الذكرة، التخصص الدراسي والجنس والبيئة، وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، وقياس التكبير // ومبليات توتر للشخصية // ودراسة لمستوى قلق الامتحان، وعلاقته بدافعية الإنجاز، وقلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية // وقلق الموت وعلاقته بكل من : التفاؤل والتشاؤم، دافعية الإنجاز والجنس ونوعية التظيم - والفرق في كل من حالة التلق وقلق الموت قبل إجراء العمليات الجراحية وبعدها - والفرق في قلق الموت بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين.

## ج - العدوان والملف

مثل : العدوانية وعلاقتها بكل من : موضع الضبط وتقدير الذات، وبعض متغيرات الشخصية الأخرى // وسيكولوجية العدوان والعنف، وروية عينة من المتقنين المصريين لظاهرة العنف، ودراسة نفسية مقارنة بين المتدينين جوهرياً والمتدينين ظاهرياً في الاتجاه نحو العنف وبعض خصائص الشخصية // ودراسة تحليلية عن العدوان، والسلوك الإنساني بين الحب والعدوان، ونمو القدرة على فهم السلوك العدواني التحصيلي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية // ودراسة للعلاقة بين القبول / الرفض الوالدي وتوكيد الذات والعدوانية لدى المراهقين.

## د - مصدر الضبط

مثل : مركز الضبط وعلاقته بكل من : للحصول الدراسي، الدافع للإنجاز، الانبساط والمصابية، الرضا عن التخصص الدراسي، مستوى الطموح، تقدير الذات، وأساليب المعاملة الوالدية، وكذلك علاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة // ومصدر الضبط لدى المراهقين من الجنسين // وأبعاد مصدر الضبط لدى المراهقين الجامعيين والأسوياء، والضببط الداخلي - الخارجي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى جناح الأحداث // والمعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي وعلاقتها بمركز التحكم.

## هـ - التعصب

مثل : إسهامات البحوث المصرية في دراسة التعصب // والمصيبيات القبلية في تولد حديفة - دراسة في التعصب // وسعة للتعصب وعلاقتها بكل من نمط السلوك أو مركز التحكم // والاتجاهات التعصبية بين

الذكور والإناث. المفهوم والأبعاد // وقياس التعصب لدى عينة من طلبة الجامعة، والتفكير الناقد وعلاقته بتخفيض مستوى للتعصب لدى طلاب الجامعة.

## و - تقدير الذات/ مفهوم الذات/ صورة الجسم

مثل : العلاقة بين تقدير الشخصية وكل من : المعاناة الاقتصادية، إدراك صورة الأب، الوحدة النفسية والاكتمال // ودراسة مفهوم الذات لدى الجنسين // وصورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية.

## ز - الخجل

مثل : العلاقة بين الخجل وكل من : الأعراض السيكيولوجية، وبعض أبعاد الشخصية، والمجاعة والشعر بالوحدة // والخجل كبعد أساسي للشخصية لدى عيكتين من طلاب المرحلة الجامعية.

## ح - الوحدة النفسية

مثل : الوحدة النفسية وعلاقتها بكل من : بعض سمات الشخصية، والمساعدة الاجتماعية لطلاب الجامعة // والتشعور بالوحدة لدى كل من : الشباب في مرحلة التعليم الجامعي، والأطفال الذين يفقدون إلى أسدقاء.

## ط - الدافع للإنجاز

مثل : الدافع للإنجاز وعلاقته بكل من : الفلق والانبساط، الميل للمصابية // والدافعية إلى الإنجاز عند الجنسين، والدافعية للإنجاز في ضوء بعض مستويات الذكورة المختلفة // والشخصية الإنجازية وبعض سماتها المعرفية والمزاجية // وتطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء نظرية الإغراء وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل // وبعض عوامل كف الدافعية للإنجاز

#### م - التوافق النفسي

مثل : الإقامة بالأقسام الداخلية وعلاقتها بالتوافق  
الشخصي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي // والعلاقة بين  
أساليب التعامل الإيجابية والإيجابية مع الأزمات  
والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية.

#### ن - الحاجات النفسية / الأمن النفسي

مثل : الحاجات النفسية لدى طلاب الجامعة من  
الجنسين // بعض المتغيرات الديموجرافية المرتبطة  
بالأمن النفسي

#### س - الاتجاه نحو المخاطرة

مثل : العلاقة بين الاتجاه نحو المخاطرة وكل من:  
حوادث المرور، سلوك التدخين، وبعض القدرات المعرفية  
(السرعة الإدراكية ومرونة الغلق).

#### ع - العصابية

مثل : المزاج الواقعي - المثالي وعلاقتها بالعصابية //  
والكالية العصابية والكالية السوية.

#### هـ - القدرات العقلية / الذكاء

مثل : القدرات العقلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة  
والثانوية، والاستقراء من خلال الفهم اللفظي لدى الأطفال  
المعاقين والمعوقين // اختبار (A.Z) لذكاء الأطفال في  
مرحلة ما قبل المدرسة، والذكاء والفرق.

ص - البناء العاملي للخصائص النفسية / وعوامل  
الشخصية :

#### ـ أنماط الشخصية

مثل : البناء العاملي لاستجابات الكتب؛ أبعاد السلوك  
العدواني «دراسة عاملية مقارنة»، والبنية العاملية لمتغير

في مجال البحث العلمي بالجامعة، ودراسة أثر بعض  
المحددات السلوكية على الناجحية للإنجاز، ومحاولة تفسير  
صنف الترتيب الإنجازي العام لدى الأفراد في المجتمع  
المصري.

#### و - الطموح

مثل : دراسة العلاقة بين الطموح وكل من : القيم،  
الرضا المهني، وبعض متغيرات الشخصية الأخرى،  
وأساليب التنشئة الوالدية، وموضع الضبط // والطموح -  
كدالة لثقافة المجتمع - دراسة في الفروق بين الجنسين //  
والطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة الأزهر  
والجامعات الأخرى.

#### ك - الاغتراب

مثل : بعض المؤشرات النظرية والإمبريقية للموجهة  
تبحث الاغتراب، ومظاهر الاغتراب لدى طلبة الجامعة  
في صعيد مصر، وعلاقة الاتجاهات نحو المشكلات  
الاجتماعية المعاصرة بمظاهر الاغتراب النفسي لدى  
طلاب الجامعة، والاغتراب الذاتي والتعلق العصابي  
وعلاقتهما بتأخر من الزواج لدى الإناث، وديناميات  
العلاقة بين الاغتراب وتماطي المواد المخدرة لدى طلبة  
الجامعة، والشعور بالاغتراب عن الذات والآخرين.

#### ل - الانبساط / الانطواء

مثل : العلاقة بين الأنبياس / الانطواء والاستقلال  
الإدراكي لدى الطلبة - والأعراض السيكيوسوماتية لدى  
عينة من الأطفال وعلاقتها ببعدي الضبابية والانبساط -  
والفرق بين ممرضات العناية المركزة والأقسام الأخرى  
في الانبساط والاكتئاب.

قوة الأنا البليدة المعاملية للاكتئاب النفسى بين عينة مصرية وأخرى أمريكية // عوامل الشخصية المستخرجة من تقديرات المدرسين لتلاميذهم، والعوامل الخمسة الكبرى فى مجال الشخصية // ونمط الشخصية القهرية لدى عينة من طلاب الجامعة، ونمط السلوك (أ) ويسن متغيرات للشخصية ذات الدلالة الشخصية.

### - خصائص شخصية المرضى العضويين

مثال ذلك : الإيزز (معرفة ورموز الأفعال والاتجاهات لمرضى)، العوامل النفسية فى مرض السرطان، دراسة أحداث الحياة والشخصية لدى مرضى السرطان، دراسة نفسية المرضى بالفشل الكلوى وزراعة الكلى، الأطفال المصابون بالأنيميا، زملة أعراض الحيز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية.

## ٣ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الإكلينيكي:

### أ - العلاج النفسى

مثال : ظاهرة المقاومة عند المدرس للعلاجية المختلفة، الفائدة الإكلينيكية للأحلام فى العلاج النفسى، ومستوى الكفاءة المهنية لحركة الإرشاد النفسى مقابل الانحرافات النفسية والاجتماعية بالمدرس الثانوية، والقائدة التكنيكية لاستخدام الرسم فى العلاج النفسى، ومقارنة بين استخدام للعلاج السلوكى والعلاج الدوائى فى عينة مصرية من مرضى الضعف الجيسى عند الرجال، وتعديل أعراض الضمائم البارائوى بمطومات تحت المعية الإدراكية «دراسة تجريبية على حالات فردية، ودراسة مقارنة لأثر استخدام أسلوب للتحصين التدريجى واللب

غير الموجه فى تناول المخاوف المرضية من المدرسة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، والفعالية العلاجية لتكنيك التشريط التفريرى المعرفى فى إطفاء عادة التدخين لدى طالبات الجماعة، والتقنيات العلاجية السلوكية للمخاوف المرضية من المدرسة. وأثر العلاج النفسى الجماعى فى لزيادة تأكيد الذات وتقديرها وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة لدى جماعة عصابية، وأثر العلاج النفسى الجماعى فى تخفيض القلق والسلوك العذرانى وزيادة الثقة بالنفس وقوة الأنا لدى جماعة عصابية. وممارسة «الأيريك» ومدى تعديله لبعض المتغيرات النفسية ووزن الجسم لدى عينة من الرائدات البدنيات، والأسرة - علاج التفاعلات الأسرية، والمشاكل المنهجية التى تواجه الباحث عند دراسة الانفعالات المتبادلة بين أفراد الأسرة، والعلاج النفسى بالقرءاء كأداة لتلبية الحاجات للنامية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

### ب - التشخيص النفسى

مثال : التشخيص الفارق بين التخلف العقلى واضطراب الانتباه والوحدة، والتشخيص السيكوسوماتى متعدد المؤشرات : نموذج الاضطرابات النفسية، روى جديدة فى الطب النفسى، التشخيص الفارق «دراسة حالة» فى الاكتئاب النفسى، البهيم الإدراكى فى ضوء نوعين من التشخيصات الفرعية لمرضى الضمائم المعزمن.

### ج - الأمراض النفسية

مثال : اضطراب المهارات الاجتماعية لدى المرضى للنفسيين // والخوف المرضى وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلى // والتشويه المعرفى لدى المكتئبين وغير

#### ٤ - الإدمان

مثال : علاقة سمات الشخصية بإدمان المخدر، السلوك الدينى لدى حاملى العقاقير والكحول، وبعض الشروط المسبقة عن الاعتماد على المخدرات والعقاقير، وديناميات شخصية أنقى محتملة بانجور «دراسة حالة باستخدام اختبار تفهم الموضوع»، وبعض المتغيرات الوجدانية لدى بعض فئات الاعتماد العقاقيرى فى ريف مصر وحضرها، للمحمون وقضية الإدمان، ووجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطى المواد المتعددة، وبصورة الأب لدى المنملى، والمقارنة بين المشاعر الجمالية فى حالات التدخى الجمالى وفى حالات الإدمان عند الأسوياء والمنملى، ودراسة فى بعض المتغيرات النفسية لمتعاطى الكحوليات وغير المتعاطين، وديناميات العلاقة بين الاغتراب وتعاطى المواد المخدرة لدى طلبة الجامعة، واتجاهات التدخى حجم الإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية المصاحبة لمتعاطى المواد المؤثرة فى الأعصاب لدى تلاميذ الثانوى العام الذكور بمدينة القاهرة بين عامى ١٩٧٨ - ١٩٨٦ // وإسهامات العلوم الاجتماعية فى بحوث تعاطى المبيكرات والمخدرات، وتعاطى المكسون فورى // ولتعاطى غير الطبى للكحوليات بين طلاب الصف الثالث الثانوى الأديبى // وأسباب التدخين كما يدركها المدخنون وغير المدخنون وعلاقتها بكل من تقدير الذات وموضع الضبط، والتدخين وعلاقته بسمات الشخصية، والاتجاه نحو المخاطرة، وبعض للمتغيرات الأخرى // وسوء استخدام المواد المتغيرة لدى الأطفال // وسوء استعمال الأدوية المحتوية على مادة الكورادين، ودوافع إدمان الهيدروين

المكتسبين، والنوع كمحدد سلوكى فى الاكتئاب النفسى، ودراسة حالة لظاهرة الانتحار الناتج عن ذهان الهوس والاكتئاب // ودلالة أعراض فصام البارنويا، والتفكير التجريدى الاجتماعى لدى مرضى الفصام المزمن، والعلاقة بين القدرة التحليلية ويمدى الاستقلال - الاعتمادية على المجال لدى كل من فئة الفصام البارنويا وفئات الفصام غير البارنويا، للفروق الجنسية فى التفكير التجريدى لدى المرضى الفصامين باستخدام الأمثال العامية المصرية، والعلاقة بين عدد المفردات ومحتاها لدى عيالتين من الأسوياء ومرضى الفصام المزمن، والتفكير التجريدى لدى مرضى الفصام الهذائى المزمن فى مقابل مرضى الفصام غير الهذائى باستخدام الأمثال العامية المصرية، العلاقة بين مدة المرض وكل من فهم وإنتاج للغة لدى عينة من مرضى الفصام المزمن // وتوهم المرض وعلاقته ببعض الميكانيزمات الدفاعية // وفقدان الشهية العصبى وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، والبدء النفسى للمرضى المصابين بفقدان الشهية العصبى // وأنماط اضطرابات النوم لدى الراضين والمنملى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية // والمشكلات النفسية عند الأطفال المصابين بمرض السكر، واضطرابات التخنية، ودراسة نفسية اجتماعية لمرض «الربو الشعبى» لدى الذكور من الأطفال، والتخيل لدى الأطفال المصابين بالأمراض السيكوسوماتية، وعلاقة الاضطرابات السيكوسوماتية بالشخصية والتمتعة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، والأثر النفسى لأحداث الحياة كما يدركها المرضى السيكوسوماتيين // وللتمييز بين فئات من مرضى الصرع فى الأداء على بعض الاختبارات المعرفية وبعض مقاييس الشخصية.



بين ممارسة بعض الأنشطة وتكثيف التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. الخرف المرضي وعلاقته بصعوبات التعلم والتخلف العقلي // ودراسة لبعض العوامل المرتبطة بمفهوم الذات لدى المفلولين، ودراسة مقارنة بين الأطفال المصابين بشلل الأطفال والمعاديين في بعض متغيرات الشخصية، ودراسة في ميكولوجية للفتيات المتقدمات، ودراسة نفسية لتأهيل فاقدي أعضاء الجسم عن طريق اليد // دراسة مقارنة بين الذين يعانون من الشهية والمعاديين في الذكاء ومفهوم الذات والقلق والاكتئاب // وقائية برنامج لخفض السلوك العدواني باستخدام اللعب لدى الأطفال للمعاقين سمعياً والاستقراء من خلال المفهوم اللفظي لدى الأطفال المعاقين والمعوقين، دراسة لبعض أبعاد البناء النفسي لدى أبناء الصم والبكم // ودراسة تقويمية للبرامج المعدة للتعامل مع الطفل الكفيف، والاستقراء من خلال المفهوم اللفظي لدى الأطفال المعاقين والمعوقين.

#### ج - دور الأخصائي النفسي

مثل : دور الأخصائي النفسي في كل من : الميادانات النفسية وفي مجال التربية الخاصة والمعاقين عقلياً، وفي مجال الخدمة النفسية داخل وزارة الشؤون الاجتماعية، وفي الصناعة، وفي المدرسة، وفي علاج الإدمان.

#### ٤ - دراسات اهتمت بمجال القياس النفسي :

##### أ - تصميم الاختبارات النفسية

مثل : بناء مقياس للكذب لدى الأطفال في البيئة المصرية، مقياس القوالب النمطية لصفات المرأة المصرية، بناء مقياس للإفشاء عن الذات، أهمية

الاختبارات للمحكية في التقويم التربوي «بناء اختبار محكي المرجع لقياس التحصيل في مادة الرياضيات للصف السادس من التعليم الأساسي، إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية للأطفال والمراهقين، للمقاييس اللغوية للشخصية بين التآليف والعريب، بعض مشكلات مساهمة أساتذة علم النفس في التآليف وترجمة وتكوين الاختبارات النفسية «دراسة أسطلاحية في خمس دول عربية، مقياس الحالة النفسية للمراهقين والراشدين، مقياس الصراع النفسي الحركي، بناء مقياس للترجمة نحو القوة الاجتماعية، مشكلات عدد بناء الاختبارات محكية المرجع، قائمة سمات الشخصية الناقدة، إطار نظري لقياس المكانة الاجتماعية الاقتصادية في مجال البحوث النفسية، بناء مقياس قلق الأطفال وعلاقته ببعض الانبساط والحساسية، مراقبة الذات : تعريب وتكوين، المقياس محكي المرجع وتطويع التطعيم - دراسة تجريبية، استخدام الاختبار الجمعي للأشكال المتداخلة لقياس مدى الاعتمادية - الاستقلالية عن المجال كنسب معرفي، تكوين مقياس الضبط الداخلي - الخارجي للأطفال والمراهقين، اتجاهات حديثة في تعريف وتقييم الذكاء.

##### ب - صدق وثبات الاختبارات النفسية

مثل : دراسة صدق وثبات اختبار التلمية في قياس الانفتاحية لبعض موضوعات علم النفس التربوي، علاقة صدق المحكمين بالمفهوم الإحصائي لصدق البلود، التقييم الموضوعي والإسقاطي للتصام، دراسة في حساب ثبات وصدق اختبار هذلي للمرجع، ما بين فلسفة العلم والتقييم النفسي «صدق للقابلية للكذب للأولاد الإسقاطي، صور بلاكي، ومشاعر الذنب، تقدير الصدق

في اختبار رسم الشخص ودلائله الإيكينكية، عناصر اختبار رسم الرجل وعلاقتها بالعوامل المعرفية والانفعالية // مدى صلاحية اختبار بقع الحبر لروبرشاخ في التمييز بين اللقائات، الدلالات الكليينكية لاستجابات قاذلة الزوج على اختبار بقع الحبر لروبرشاخ // تعدد زوايا الرؤية عند تفسير درجات الاختبار وعدد بنائه - ضرورة تربيته.

## ٥ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الاجتماعي:

### أ - المصادنة الاجتماعية

مثل: الدور الدينامي للمصادنة الاجتماعية في العلاقة بين منغوط الحياة المرتفعة والأعراض الاكتئابية، والمصادنة الاجتماعية كمتغير وسيط في العلاقة بين المماندة الاقتصادية والعلاقات الزوجية، والمصادنة الاجتماعية ومواجهة أحداث الحياة الصاغطة كما تتركها العائلات المتزوجات، الوحدة النفسية والمصادنة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة، والنموذج السببي للعلاقة بين المصادنة الاجتماعية ومنغوط الحياة والصحة النفسية لدى المطلقات، المصادنة النفسية الاجتماعية وإزادة الحياة ومستوى الأتم لدى المرضى بمرض مفضي إلى الموت، والتخفف من الأسى الناتج عن وفاة كل من الأزواج، والأبناء.

### ب - ديناميات الجماعة

مثل: دور ديناميات الجماعة في حل الصراعات اللدولية، دراسة مقارنة بين المهمشين وغير المهمشين من طلاب الجامعة في أبعاد الاغتراب وبعض خصائص الشخصية، بعض محددات السلوك الاستهلاكي، الصراع في المجتمع وطرق فضه وتسييره.

والثبات للصورة انعرية لتقلمة حالة وسمة الضنب والتعبير عنه لمبيلبرجر، مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، دراسة تتبعية في الصدق للتنبؤ والذبات والصدق الداخلي، تقييم قدرة اختبار دليل التفاعلات الأسرية في الكشف عن العلاقة بالموضوع - دراسة في صدق المحك والصدق التكريني باستخدام صور بلاكي الإسقاطي، اختبار دليل التفاعلات الأسرية - دراسة في الصدق والثبات، للصدق التقاربي والتمييزي لمقياس الحاجة للمعرفة.

### ج - البنية السيكموترية والعاملية للمقاييس

مثل : البنية السيكموترية والعاملية لمقياس تسمى لمفهوم الذات، الخصائص السيكموترية لاختبار الذكاء الإعدادي باستخدام نموذج رلف، المكونات العاملة والمعامل السيكموترية لمقياس اليأس للأطفال في البنية المصرية، قياس الاكتئاب - مقارنة بين أربعة مقاييس، التحديد الكمي لبدائل الإجابة في استخبارات للشخصية، الخوف من النحاح - بدنه وقياسه.

### د - الدلالات الإكلينكية للاختبارات النفسية

مثل: التحليل الإحصائي الإكلينكي للاستجابات الشائعة لأكبوم عمر للمصور النفسية، الدلالات الكليينكية لاستجابات مدمن مخدرات باستخدام اختبار تفهم الموضع، الذات، الصور المسقط لمشكلات الشباب على اختبار تفهم الموضع وعلاقتها بخصائص الشخصية والقيم الاجتماعية، نحو بطارية لبعض أساليب الموضع الإسقاطية // رسوم الأطفال لشكل الإنسان ودلائلها النفسية، ترتيب رسم الشكل الإنساني - الذكري والأنثوي -



## ج - التوافق الزوجي

مثل: ديناميكيات الاختيار الزوجي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، الفروق بين أبناء المتوافقين زواجياً وغير المتوافقين في كل من درجة العدوانية ومفهوم الذات، الميل العصابي لدى للمتزوجات والمطلقات، التوافق الزوجي وعلاقته بتقدير الذات، دراسة سيكولوجية للمصريات المنفصلات والمطلقات من أزواج عرب، الإدراك المتبادل بين الزوجين وعلاقته بفارق السن.

## د - الاتجاهات

مثل : بيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحو البحث لدى طلاب الدراسات العليا، اتجاهات الأطفال نحو المكتبة «دراسة مقارنة بين الريف والحضر»، دوافع الاتجاه نحو دراسة علم النفس، اتجاهات شرائح من المجتمع المصري نحو عمل المرأة في المجال العسكري، دراسة كognitive في القيم والاتجاهات لدى بعض طالبات الجامعة متميزات التي تجاه قضية عمل المرأة، المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي، للتدور البيئي والاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان، اتجاهات الشباب الجامعي نحو التحديث وعلاقتها بواقفه النفسي والاجتماعي، والاتجاهات نحو التحديث وعلاقتها بالمناخ النفسي الاجتماعي، اتجاهات طلاب الجامعة نحو بعض شعوب العالم، صورة علم النفس لدى الجمهور العام في مصر، وتقدير كل من المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمهن لدى عينة من أفراد المجتمع المصري، المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية والجامعية، معلومات عينة مجتمعية من سكان

الريف المصري عن الاضطرابات النفسية «دراسة مسحية»، للمعالجة الصحفية لمشكلة تعاطي المخدرات كأحد المتغيرات المرتبطة بالاتجاه نحو التعاطي، دراسة مقارنة لاتجاه الجانحين وغير الجانحين نحو الذات ونحو الآخرين، المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي لدى عينة من الطلبة والطالبات، أثر النوع والتخصص الأكاديمي على الاتجاهات نحو عمل المرأة، الاتجاهات النفسية للأمهات والأبناء نحو التربية الأجنبية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، دراسة عبر ثقافية عن اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة في المجتمعين المصري والسعودي، دراسة الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها، المعارف والوجدان كمكونين أساسيين في بناء الاتجاهات النفسية، علاقة بعض الاتجاهات الولادية باللقطة المتبادلة بين الأفراد والمسئولة عن التحصيل الدراسي، المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي وعلاقتها بمركز التحكم.

## هـ - دور الأسرة في التنشئة

مثل : تقدير الذات وال ضبط الولادي للأبناء في نهاية المراقبة وبدلية المرشد، البيئة الأسرية كما يدركها الفرد ودورها في تدعيم الذات، العلاقة بين الضغوط الولادية (كما تدركها الأمهات) وبين مفهوم الذات لدى الأطفال، ودراسة للأمهات العاملات وغير العاملات في إدراكهن لأنفسهن كمعاملات لأطفالهن، التنشئة الولادية وشعور الأبناء بالفقدان، العلاقة بين الأب والأم وأثرها على اختيار الأبناء لأزواجهن وزوجاتهم، دراسة مقارنة في الضغوط الولادية لدى ثلاث شرائح من الأمهات، أساليب المعاملة للوالدية وحجم الأسرة كمحددات مبركة لطرف الأبناء واستجاباتهم، تباين أساليب التنشئة الولادية وعلاقتها بسمات الشخصية، صورة السلطة لدى طلاب

الشخصية لدى أبناء للمؤسسات وأبناء الأسر الطبيعية، للمؤسسات الإيوائية بين الاستيعاب والاندماج، إيداع الأبناء غير الجانحين (بالحكم القضائية أو البحوث الاجتماعية) مؤسسات الأحداث وعلاقته بتكوين الاتجاهات الجانحة لديهم، النمو الاجتماعي والانفعالي لأطفال الملأج.

#### ط - الانتماء

مثل : دراسة مقارنة لأبعاد الحوافق النفسية والاجتماعى بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين دراسياً وعلاقته بالانتماء، الشخصية بين الفردية والانتماء، التحطيم باللفات الأجنبية وانتماء التلاميذ، تغير درجة الانتماء إلى الوالدين، المدرسة، الأقران.

#### ي - النقيم / المعايير الاجتماعية

مثل : التنمية والقيم، مستوى الطموح والقيم، المفارقة بين نسقى التقيم - المتصور - الواقعى، لدى الإناث والإناث، القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى عينة من الأسر المصرية المعالدة من المهجر، دراسة مقارنة للقيم لدى المدرسات والطالبات وعلاقتها بالتحطيم الذاتى // العمل للمعايير الاجتماعية فى ضوء بعض المتغيرات.

#### ك - الهجرة

مثل : دراسة سوسولوجية لظاهرة الهجرة لدى الكفالات العلمية من مصر إلى المجتمعات العربية الشقيقة وأثارها على المجتمع المصرى، دراسة نفسية لبعض المتغيرات الشخصية والقيمة للماملين المعالدين من العمل بالخارج، العلاقة بين هجرة الأسرة من مجتمع القرية إلى

الجامعة وعلاقتها بالانشطة الولادية، والفرق بين طلاب الريف والحضر فى إدراك المعاملة الولادية وعلاقة ذلك ببعض خصائص الشخصية، علاقة حجم الأسرة بالاعتمادية والعوانية لدى الأطفال، العلاقة الولادية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم، دراسة لبعض أساليب الانشطة الولادية المسكولة عن رفع مستوى الطموح، والمشاكل التى تواجه الأسرة بعد وفاة الأم، والحرمان الأبوى وعلاقته بكل من التوافق النفسى ومفهوم الذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعة.

#### و - القبول / الرفض الولادى

مثل : إدراك القبول / الرفض الولادى وعلاقته بالصلاية النفسية لطلاب الجامعة، بعد النقص : أسس نظرية القبول - الرفض الولادى، دراسة العلاقة بين القبول / الرفض الولادى وتكوين الذات والعوانية لدى المراهقين، القبول / الرفض الولادى وعلاقته بأعراض الاكتئاب لدى المراهقين.

#### ز - الضغوط الاجتماعية

مثل : الضغوط النفس اجتماعية والاكتئاب وبعض جوانب جهاز المناعة لدى الإنسان، والفرق الجنسية والعمرية فى أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة، والفرق بين الذكور والإناث فى إدراك أحداث الحياة المثيرة للشفقة، الأثر النفسى لأحداث الحياة كما يدركها المرضى السيوسوماتيون

#### ح - المؤسسات الاجتماعية / الإيوائية

مثل : مقارنة الأحاسيس الجمالية المصاحبة للتخوق بين فتيات نمطين من المؤسسات الاجتماعية وأسر طبيعية كمؤشر لسواء البيئة، دراسة مقارنة لبعض سمات

مجتمع المدينة والتغير في أساليب الأنشطة الاجتماعية للأطفال :دراسة ميدانية .

#### ل - سيكولوجية المرأة

مثل : الخصائص السيكولوجية للمرأة العاملة في المجال الأكاديمي، أثر الحرمان من الإنجاب على مفهوم الذات لدى المرأة العاقر.

#### م - علم النفس ومشكلات المجتمع

مثل : دور علم النفس في التصدي لمشاكل للمجتمع وتحقيق أهدافه .

#### ٦- دراسات أهتمت بمجال علم النفس عبر الحضاري:

مثل :الاكتئاب النفسي : دراسة للفروق بين حضارتين وبين الجنسين، اكتئاب أطفال المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة للبيئة العامية للاكتئاب بين مصر ودولة الإمارات العربية، الاضطرابات السببية في مصر وإندونيسيا، دراسة ثقافية مقارنة للفروق بين عينة من الأطفال المصريين واليمنيين في إدراكهم للقبول / الرفض الوالدي، الفروق بين المصريين واليمنيين في تقدير الشخصية، قلق الشباب - دراسة عبر حضارية في المجتمعين المصري والسعودي، المشكلات النظرية والمنهجية في علم النفس عبر الحضاري، قلق الامتحان وعلاقته بنافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة، الخصائص اللغوية والسمعية والنمائية لحالات عربية وأمريكية باستخدام العامل المعكوس (أسلوب -ك- للتصنيف)، دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب

الجامعة من المصريين والسودانيين في النافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات، اتجاهات الوالدين نحو أحب الأطفال - دراسة عبر ثقافية، اتجاهات طلاب الجامعة نحو بعض شعوب العالم :دراسة مقارنة بين الطلاب السودانيين والمصريين، سيكولوجية العمليات البلاغية لأسماء أعضاء جسم الإنسان في العربية المصرية - الإنجليزية الأمريكية - دراسة سيكولوجية عبر حضارية لمفهوم الجسم، دراسة عبر ثقافية عن اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة في المجتمعين المصري والسعودي، الشعور بالاعتذار عن الذات والآخرين :دراسة عاملية حضارية مقارنة، العلاقة للوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم - دراسة عالمية مقارنة، دراسة مقارنة لمفهوم الذات لدى الجنسين من طلاب الإمارات وغيرهم من العرب، والبيئة العامية للاكتئاب النفسي بين عينة مصرية وأخرى أمريكية.

#### ٧ - دراسات أهتمت بمجال علم النفس الجنائي:

أ - خصائص المجرمين/ جناح الأحداث/ المسجونين  
مثل: خصائص مرتكبي الملوكة الإجرامي (دراسة سيكولوجية) / دراسة مقارنة في الذكاء والشخصية لدى بعض فئات جناح الأحداث، دراسة مقارنة لاتجاه الجانحين وغير الجانحين نحو الذات ونحو الآخرين، الضبط الداخلي - الخارجي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى جناح الأحداث، دراسة مقارنة بين الأسوياء والجانحين على أساليب رسم الذات والأقران والأسرة/ صورة الأب لدى أبناء المسجونين (غير الجانحين) وعلاقتها بالبناء النفسي لهم، ديناميات صورة السلطة لدى المسجونين.

## ب - الاغتصاب / الرضا

مثل: الخصائص الشخصية لدى عينة من مرتكبي جرائم النفس (الاغتصاب) والأخرى من مرتكبي جرائم المال، دراسة لبعض ديلاميات سيكولوجية الاغتصاب / البذاء النفسى القائم وراء جريمة زنا الزوجات دراسة العوامل التى تكمن وراء ظاهرة البغاء.

## ج - الإرهاب / القتل

مثل: قضية الإرهاب - محاولة للفهم السيكلوجى، الامتحان الموضوعى للهام فى مادة: سيكولوجيا الإرهاب، رؤية عينة من الشباب لظاهرة الإرهاب/ محاولة تفسيرية لسيكولوجية القتل ما بين الجريمة والمصائب، دراسة للعوامل النفسية التى تكمن وراء جريمة القتل عدد الثقات المصيريات، للدلالات الكليديكية لاستجابات قاتلة الزوج على اختبار بقع الحبر لوروشاخ.

## د - سيكولوجية المرتشون/ الجريمة الاقتصادية

مثل: سيكولوجية الرشوة، أهم العوامل المسفولة عن سلوك الرشوة (دراسة نفسية) رؤية نفسية لبعض الملاحم الجديدة للجريمة الاقتصادية فى المجتمع المصرى، ورؤية نفسية لاجتماعية للجريمة الاقتصادية فى مصر.

## ٨ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الصناعى والتنظيمى:

### أ - الرضا عن العمل

مثل: الرضا عن العمل بين المظمين وعلاقته بالسلوك المؤسسى وبعض المتغيرات الديمجرافية، مستوى الدافعية فى الحياة وعلاقتها بالرضا عن العمل فى كل من القطاع العام والقطاع الخاص، دراسة مقارنة فى الرضا للمهنى

بين العاملين فى القطاع الحكومى والقطاع الخاص، دراسة العلاقة بين أداء العامل والشعور بالرضا فى العمل، العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهنى لأخصائيين الاجتماعيين، والعلاقة بين أسلوب القيادة والرضا عن العمل لدى العمال الصناعيين.

## ب - التوافق المهنى والصحة النفسية / الكفاية الإنتاجية

مثل: العلاقة بين التوافق المهنى والإنتاجية لعمال صناعة الغزل والنسيج بالمحلة الكبرى «دراسة ميدانية»، التوافق المهنى للعمال «دراسة عاملية»، الصحة النفسية والكفاية الإنتاجية لعمال الصناعة.

## ج - الاستهداف للحوادث/ الأداء على الآلة

مثل: بعض المتغيرات المهنية لاستهداف الفرد لإصابات العمل، دراسة استجابات طلبة الجامعة لعلامات الطريق/ السرعة مقابل النص المراد مطباعة.

## ٩ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس التعليمى:

### أ - التحصيل الدراسى

مثل: الاستعداد للقراءة وعلاقته بالتدعيم الأسمى والمشاركة للرائدة وأفكار وإدراك طفل الروضة للقراءة، منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعى - معرفى وعلاقته بكل من الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية - جامعة الزقازيق، التنبؤ بالتحصيل الدراسى فى بعض المتغيرات المعرفية، أثر الفشل فى القدرة على الاحتمال والمخاطرة على التحصيل الأكاديمى لدى طلبة الجامعة، العلاقة بين اهتمام الآباء بأطفالهم وتحصيلهم الدراسى، قراءات فى نظم التفكير

والمهيج، دراسة تجريبية لأثر التفاعل بين أساليب العقاب والسنوى الاجتماعى الاقتصادى للتلاميذ على التحصيل فى الحصاب، أثر تفاعل طريقتى التحطم بالتلقى والتعليم بالاكتشاف ومصوى الذائع المعرفى فى تحصيل تلاميذ الصف الحاص من مرحلة التحطيم الأساسى، وأثر اللئافس مقابل للتعان على تحصيل النصوص الأدبية، والإدراك اليمصرى / المسمى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى وعلاقته بالإجازة القرائى، دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والماديين من اللجسين فى اللحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوى، رؤية سيكلوجية لمفكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى، أثر التحزيز على التحصيل والتوافق الشخصى والاجتماعى للأطفال، تأثير عدد سنوات الدراسة على التحصيل الدراسى والقدرة العقلية العامة لدى عينة من التلاميذ فى مرحلة التحطيم الأساسى، بحث ميدائى عن التحصيل الدراسى وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسى، نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من اللجسين وعلاقته بالتحصيل الدراسى، دراسة لتسمية عادات الاستفكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية، علاقة بعض الاتجاهات الوالدية باللفة المعبادة بين الأفراد والمسؤلة عن التحصيل الدراسى، دراسة تأثير اللفاق فى التحصيل الدراسى لدى طلاب ذوى قدرات عقلية مختلفة.

#### ب - سيكولوجية المتفوقين / المتأخرين دراسياً

مثال: سيكولوجية المتفوقين والمتفوقات تحصيلياً فى سنوه نظرية شوتز للشخصية، الفروق بين طلاب الجامعة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً فى الصباية والمشكلات العاطفية والتوافق، دراسة لعدد من المتفوقات النفسية

والبيئية المرتبطة بالخفاض مستوى للتحصيل الدراسى لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً، دراسة لبعض المتفوقات النفسية لدى المتفوقات والمتفوقات تحصيلياً من طالبات الجامعة، رعاية الطلاب المتفوقين بالمدرسة الثانوية بين الواقع والمأمول، السيكلوبوفيل للمتفوقات الجامعيات // دراسة لبعض المتفوقات النفسية لدى المتفوقات والمتفوقات تحصيلياً من طالبات الجامعة، دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسى.

#### ج - المعلمين

مثال : نمو أداء أكاديمى أفضل - تقييم الأداء للتدريسى للأساذ الجامعى، بعض سمات الشخصية والجلس ومدة الخبرة وأثرها على درجة الاحترق النفسى للمعلمين، دراسة تقويمية لبرنامج تأهيل مطفى المرحلة الابتدائية للمسوى الجامعى من ناحيتى الاتجاهات التدريسية وكفاءة للتدريس، بعض معوقات الدراسة لدى المعلمين الدارسين ببرنامج تأهيل مطفى المرحلة الابتدائية إلى المسوى الجامعى، أثر التدريب أثناء الخدمة على كل من الأداء للتدريسى والاتجاهات نمو التدريس لدى شريحة من مدرسى العلوم بالحقلة الثانية من مرحلة التحطيم الأساسى، العلاقة بين مركز الضبط والاحترق النفسى لدى عينة من المعلمين، معوقات فاعلية مطفى الجامعة.

#### د - صعوبات التعلم / التوافق الدراسى / التحطيم المستمر

مثال : دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم اللصائية وعلاقتها ببعض المتفوقات، الخوف المرمنى وعلاقته بصعوبات التحطم والتخلف للعقل، الصعوبات الخاصة بتعلم الإنجليزية كلفة لأجيبة لدى أطفال المرحلة

#### ١٣- دراسات اهتمت بمجال علم نفس الفن :

مثل : مزيد من الحاجة نحو توضيح مفهوم سيكولوجية الفن، رسوم الأطفال لشكل الإنسان ودلالاتها النفسية، ترتيب رسم الشكل الإنساني - الذكري والأنثوي - في اختيار رسم الشخص ودلالاته الإكسبكتيكية، الفائدة الكلينيكية لاستخدام الرسم في العلاج النفسي، عناصر اختيار رسم الرجل وعلاقتها بالعوامل المعرفية والانفعالية، دراسة مقارنة بين الأسوياء والجانحين على أسلوب رسم الذات والأقران والأسرة، التفكير اللغوي المنطقي وعلاقته بنشاط الرسم لدى الأطفال (دراسة في منهج نظرية جان بياجيه)، استطلاع آراء خبراء وأساتذة الفنون حول أساليب تنمية القدرات اللفظية لدى الأطفال (في الرسم خاصة) .

#### ١٤ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس السياسي :

مثل : هل حقاً الإنسان يبحث عن السلام، وإسهامات علم النفس الاجتماعي في صناعة السلام العالمي // علم النفس وحرب السادس من أكتوبر ١٩٧٣، في منهج الاتجاه نحو شعوب العالم // وتباين مستويات الانصياع للسلطة مع اتجاه النسق القيمي وبعض متغيرات الشخصية، دراسة تجريبية // وصورة السلطة لدى مرضى العصاب والذهان، صورة السلطة لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالانتماء للولادة، ديناميات صورة السلطة لدى المسجونين.

#### ١٥- دراسات اهتمت بمجال علم النفس الاتصالي :

مثل : هل تعرض الخبرة عن تأثير نقص إشارات الوجه؟ بحث تجريبي في فاعلية عملية الاتصال، وتأثير نقص إشارات الوجه على فاعلية عملية التواصل في منهج متغيرات الخبرة ولون المثير، والإشارات الاجتماعية.

الابتدائية، أداء الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة لأصناف التعليم والتفكير // بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي // للتعليم المتكامل المستمر من قاعة الدرس إلى الحياة .

#### ١٠ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الفسيولوجي :

مثل : دراسة عن مدى الارتباط بين الذاكرة القصيرة والطويلة، تباين أثر المعلومات المخزنة - تحت السحبة الإدراكية على شدة الأعراض العصبية والنفسية بتباين نظام الاستشارة الميسر، أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم، نمو المخ والتطور العقلي للطفل.

#### ١١ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس التجريبي :

مثل : زمن الرجوع لدى بعض الفئات الإكلينيكية، استبعاد أثر المقياس القبلي في بحوث تغيير الاتجاه، أثر المواقف الاختيارية جماعية المرجع ومحاكية المرجع في مستويات التخمين وسلوك المخاطرة والأداء في علم النفس.

#### ١٢- دراسات اهتمت بمجال علم النفس المعرفي :

مثل : الإدراك في نماذج تكوين وتناول المعلومات، والمكونات المعرفية للطرف. دراسة حالة، وتباين بعض أنواع التفكير بتباين الأسلوب المعرفي، الاندفاعية - التدروي، لدى طلاب الجامعة، الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالتفكير الناقد والقيم، الأساليب المعرفية في علم النفس، التشويه المعرفي لدى المكتئبين وغير المكتئبين، العمليات المعرفية ونظرية معالجة للمعلومات، الأساليب المعرفية في البحوث العربية وبحوث التخصص والاختيار الدراسي والمهني .

## ١٦ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الإداري:

مثل : الشخصية البيروقراطية، الفروق بين الجسدين في الخصائص النفسية الإدارية، تقييم الأداء، في قبضة البيروقراطية، أبعاد السلوك القيادي وعلاقتها بكفاءة أداء العمال الصناعيين، الفروق بين المدير الإداري والمدير التنفيذي من الاختلاف على الزمن وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، اتجاهات المرؤوسين من الجسدين نحو القيادة النسائية.

## ١٧ - دراسات اهتمت بمجال علم النفس الفارقي:

مثل : الفروق بين الجسدين في كل من : أساليب التعلم والتفكير، والدافع للإنجاز، وإدراك السلوك الولائي للأسرة، ومستوى الطموح، وسمات الشخصية، وفي أحداث الحياة المعيرة للمثقة.

## ١٨ - دراسات اهتمت بمناهج البحث في علم النفس:

مثل : المنهج الإكسبيريكي لجان بيلاجيه ومحاولات تنقيده، عن العملية العلمية الحقة في المنهج الكليديكي، والمنهج العلمي في الطب النفسي عدد ابن سينا، والصنعة والمرضى بين المنهج الوصفي، ومنهج التحليل النفسي.

## ثالثاً : سبلات البحث وتوصيات مرجوة:

### ١- العمل الفردي

إن القائمين على البحث النفسي في مصر هم في أغلبهم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وهم يقومون في الغالب بدراساتهم بشكل فردي، وفي معزل عن باقي أعضاء القسم الواحد، ولا يوجد التعاون الواضح بين أعضاء القسم الواحد لدراسة ظاهرة ما .. وليس من شك

أن العمل في إطار فريق أجدى من العمل الفردي، وأكثر فائدة لأعضاء هيئة التدريس على المستوى العلمي والإنساني.

### ٢ - عدم الاهتمام بالتخصص الدقيق

في الغالبية العظمى من الباحثين لا يتضح مجال تخصصهم الدقيق، بل يقومون بأبحاث في العديد من مجالات علم النفس المختلفة، دون تمكن واضح من البحث في كافة هذه التخصصات الدقيقة، ومن ثم فإن العمل على أن يركز الباحث جل مجهوده داخل إطار مجال واحد أو اثنين على الأكثر يكون أجدى للبحث النفسي، ولقلل إمكانيات الباحث، وتطوير ونمو تخصصه الدقيق.

### ٣ - عدم تعاون الأقسام العلمية مع بعضها

تعمل الأقسام العلمية في معزل عن الأقسام المعاملة لها، فلا يوجد تعاون علمي على الوجه المطلوب، وخاصة مساعدة الأقسام الناشئة حديثاً، ويعمل كل قسم باستقلالية دون محاولة لم شمل جميع أقسام علم النفس بفروعها المختلفة في إطار دراسات متخصصة ذات طابع قومي (كتقنين الاختبارات النفسية في البيئة المحلية)، وكذا تحديد توجهات الأبحاث في المرحلة الحالية، ومن ثم نرجو أن يتم توجيه الأبحاث العلمية وفقاً لخطة علمية موضوعة للعرض بعلم النفس والمجتمع.

### ٤ - عدم وجود خطط بحثية لتوجيه مسار البحث النفسي

لا توجد توجهات يتم توجيه الأبحاث النفسية في المجتمع المحلي إليها، فالأبحاث يتم القيام بها بصرف النظر عن مدى فائدتها لتخصص علم النفس، أو

على تصميمها بشكل جيد، وتعريب وتقنين المقاييس والاختبارات الأجنبية في البيئة المحلية، ونظراً للقصور الواضح في كل من تصميم الاختبارات النفسية وتقنياتها، فحين ندعو إلى أن يكون هناك مركز قومي للاختبارات والمقاييس النفسية للمجتمعات العربية والمحلية، يكون هدفه هو توفير الاختبارات النفسية المقلدة على مجتمعاتنا للعربية، والمجتمع المحلي.

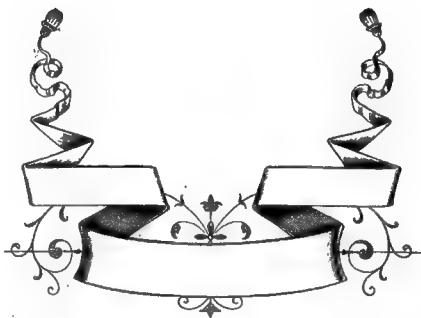
وختاماً فإننا نوصي بضرورة العمل الجماعي القائم على روح الفريق، والإخلاص لصالح العلم والمجتمع، مع الحفاظ على هوية الباحث في إطار تخصصه الدقيق الذي يعمل على أن يتقدم به إلى الأمام، وأن يكون هناك هذا التعاون المأمول بين الجامعات والأقسام المتخصصة، وتبادل الخبرات والمتخصصين، وأن يتم توفير الدعم المالى المناسب لإجراء البحوث النفسية، وكذا تحديد التوجهات البحثية لكل قسم وكل متخصص في جهة تشملها جميعاً، حتى لا تفلت الجهود في أن يترجم أو يقتن أكثر من باحث في الأقسام المختلفة نفس الكتاب، أو نفس الاختبار الأجنبي، فتضيع جهودنا هباءً.

للمجتمع.. فهي في الغالب يتم إجراؤها بفرض للتقدم بها للترقي.. ومن ثم يتوجه الباحثون للقيام بالأبحاث التي تكشف مهاراتهم في البحث بصرف النظر عن مدى أهمية الموضوعات التي يدرسونها.. ومن ثم يجب العمل على أن يكون هناك من الجهات المسؤولة والجمعيات النفسية من يقوم بتوجيه البحوث النفسية في المجتمع المحلي، خلال لفترة زمنية محددة إلى المجالات التي يخلطها تطوير العلم، وخدمة المجتمع، ثم يتم توجيه الأبحاث في فترات زمنية تالية إلى مجالات أخرى، وهكذا..

٥ - عدم توفر الدعم المالى المناسب للبحوث النفسية إن معظم الأبحاث العلمية المنشورة في علم النفس، وكذا الاختبارات النفسية التي يكتفها الباحثون، يقوم بعمل لبقائاتها الباحث نفسه، ولا توجد اعتمادات مالية من الجهات الحكومية، أو الأهلية لدعم البحث النفسي في مصر. ومن ثم نرجو أن يتم توفير الدعم المالى المناسب للقيام بإجراء البحوث النفسية، وتوفير فريق العمل، والاختبارات السيكلوجية المقلدة.

٦ - قصور الاختبارات السيكلوجية تعد الاختبارات النفسية من أهم الأدوات السيكلوجية في يد الباحث في المجال النفسي، ومن ثم يجب العمل





## أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية

د. الجميل محمد عبد السميع شغلة

أستاذ مساعد علم النفس

كلية التربية للبنات بشقراء - الرياض

المملكة العربية السعودية

### مقدمة

تشير الدافعية إلى العوامل التي تنشط وتوجه وتقوم السلوك (١٩: ٣١٤) (٥)، وفي نطاق النظريات المعرفية التي تهتم بالتفسير المعرفي للدافعية يشير سيد عثمان، فؤاد أبو حطب ١٩٧٨ في هذا الصدد إلى نظرية التكوين الشخصي لكيلي، والتي تتناول الفرد باعتباره مخلوقاً معرفياً لديه، دوافع معرفية، هذه النظرية التي تفسر سلوك الإنسان تفسيراً معرفياً على أساساً تحديده لكل من الهدف وإمكانات الوصول إليه والذي من خلاله يحدث النمو المعرفي للفرد (١٠: ١١٥) فهو يحاول أن يستكشف ويقوم بنشاطات موجهة بدافع المعرفة، ومن ثم أصبح ميدان الدافعية لم يعد قاصراً على الدوافع التي تنتمي في جوهرها إلى الميدان المزاجي أو الانفعالي (٦: ١٨) كما تخبرنا النظريات المعرفية بأن الأفراد مدفوعون لإيجاد نظام ومعنى في حياتهم (٢٧: ١٣) وتضمنت هذه النظريات مستوى الطموح، والتنافر المعرفي، وهي أكثر اهتماماً بالمعرفية والإدراك.

(٥) يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع بصفحة المراجع والرقم الثاني إلى رقم الصفحة بالمرجع ذاته.

ويذكر أنور الشرفاوى ١٩٨٧ أن الاتجاه المعرفى فى تفسير السلوك برجه عام، والتعلم بصفة خاصة يعد الاتجاه الأكثر ملائمة لكثير من أساليب النشاطات التى يمارسها الانسان فى كثير من مواقف حياته، مما يجعل تعلم النفس المعرفى أهمية خاصة لدى علماء النفس والتربية (٥) : ٢١٢.

وتعتبر الدافعية للقوى المحركة التى تدفع للفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فتقوم مقام المحرك القوى للفرد، ويتفاوت الأفراد فى مستويات لديهم، ويرجع هذا للتفاوت إلى عوامل عدة منها ما هو داخلى يرتبط بالفروق القائمة بين الأفراد ومنها ما هو خارجى يعود إلى البيئة التى يعيش فيها الفرد، ومقدار ما يتوافر فيها على لحفز واستثارة الدافعية، ومن ثم فالدافعية بهذا المعنى تشكل قضية من أهم القضايا السيكلوجية التى تشغل اهتمام علماء النفس والتربية (١٣ : ١٢٥).

ومن ثم تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التى يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم فى أى مجال من مجالاته المتعددة سواء فى تعلم أساليب وطرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المطرمات والمعارف أو فى حل المشكلات. (٤ : ٢١٥).

وإذا كانت الدوافع بصفة عامة هامة فى عملية التعلم، إلا أن الباحث الحالى يرى أن ملاك هذه الدوافع هو الدافع المعرفى فمن طريقه تتكون البنية للمعرفية لدى الفرد والذي يستخدمها الفرد فى توضيح المفوض أو حل المشكلات أو حسم الدناقص، لذا يجب علينا تنمية هذا النوع من الدوافع من خلال تهئية الظروف للمناسبة والمساعدة على نميته ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بيئة

مناسبة سواء فى المدرسة أو الأسرة.... إلخ، فقد يكون لدى الفرد الدافع المعرفى إلا أن البيئة فى بعض الأحيان ولم تكن مجسماً إذا قلت فى غالب الأحيان، تعمل كمعوق لهذا الدافع وتحول دون تنميته لدى الأفراد، ومن ثم يتحول الفرد من النشاط المعرفى، حيث يتكون لدى الفرد اتجاهات سالبة تجاه منابع المعرفة نتيجة لهذه البيئة المحيطة.

ويشير برنر Burner ١٩٦٧ فى مجال النظرية للمعرفية إلى دافع يرى أنه يوجد عند الانسان، وهو دافع للتعلم، كما يشير إلى أن هناك حوافز للتعلم مثل الحافز لتحقيق التفوق فيشير إلى أن حوافز التعلم يمكن جمعها تحت حافز رئيسى واحد هو دافع التفوق The motive of competence، ويتفوق فى هذا مع روبرت هويت، Robert W الذى يتحدث عن دافع التفوق، فيرى أنه يعنى للفهم والتوضيح والانتباه والادراك وكل ذلك يتم من خلال تفاعلات الفرد مع بيئته (٢٣ : ٧٥).

ويحذر التفاعل بين الفرد والبيئة أحد الأبعاد الرئيسية لعملية التعلم، وأياً كان السلوك الناتج عن هذا التفاعل، فإن وراءه دافعاً أو رغبة أو حاجة أو هدفاً، وبما لاشك فيه أن وراء التعلم دافعاً للتعلم، وهذا الدافع لا يعتمد على إثابة خارجية، فقد تكمن إثابته فى مجرد الإشباع، وفى النهاية الناجحة للتعلم، وإذا كان الأمر كذلك، فإنه إذا كانت البيئة التى يتفاعل معها الفرد محببة، فكيف يتحقق التفوق، حتى لو توافر الدافع المعرفى فقد أشارت بعض الدراسات والأبحاث إلى وجود علاقة بين الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى دراسة (محمد محمد عباس) ١٩٩٤، أحمد مهدى مصطفى ١٩٨٧، حمدي الفرماوى ١٩٨١، كوهن

live of competence ويعتبر في هذا مع روبرت هوليت Robert W. الذي يتحدث عن دافع التفوق، فيرى أنه يعنى الفهم والتوضيح والانتباه والادراك وكل ذلك يتم من خلال تفاعلات الفرد مع بيئته (٢٣ : ٧٥).

ويعتبر للتفاعل بين الفرد والبيئة أحد الأبعاد الرئيسية لعملية التعلم، ولأنها كان السلوك الناتج عن هذا التفاعل، فإن وراءه دافعا أو رغبة أو حاجة أو هدفاً، ومما لا شك فيه أن وراء التعلم دافعا للتعلم، وهذا الدافع لا يعتمد على إثابة خارجية، فقد تكمن إثابته في مجرد الإشباع، وفي النهاية الدافعة للتعلم، وإذا كان الأمر كذلك، فإنه إذا كانت البيئة التي يتفاعل معها الفرد محببة، فكيف يتحقق التفوق، حتى لو توافر للدافع المعرفي فقد أشارت بعض الدراسات والأبحاث إلى وجود علاقة بين الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي دراسة (محمد محمد عباس ١٩٩٤، أحمد مهدي مصطفى ١٩٨٧، حمدي الفرماوي ١٩٨١، كرهن ١٩٥٥)، كما أوضحت دراسات أخرى وجود علاقة بين كل من الدافع المعرفي والاتجاه نحو التعلم الذاتي دراسة (حمدي الفرماوي ١٩٨٨) ولم يقع تحت يد الباحث أي دراسات أخرى عن الدافع المعرفي سوى هذه الدراسات على المستوى العربي أما بالنسبة للعلاقة بين (تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية) وكل من التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة وخصوصاً في مجال المدرسة الثانوية الصناعية فلم يقع تحت يد الباحث دراسة واحدة وبالتالي تعتبر هذه الدراسة هي الدراسة الرائدة في هذا المجال على المستوى المصري والعالمي. لذا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر البيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

١٩٥٥)، كما أوضحت دراسات أخرى وجود علاقة بين كل من الدافع المعرفي والاتجاه نحو التعلم الذاتي دراسة (حمدي الفرماوي ١٩٨٨) ولم يقع تحت يد الباحث أي دراسات أخرى عن الدافع المعرفي سوى هذه الدراسات على المستوى العربي أما بالنسبة للعلاقة بين (تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية) وكل من التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة وخصوصاً في مجال المدرسة الثانوية الصناعية فلم يقع تحت يد الباحث دراسة واحدة وبالتالي تعتبر هذه الدراسة هي الدراسة الرائدة في هذا المجال على المستوى المصري والعالمي. لذا تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر الدافع المعرفي في تفاعله مع البيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

هذا النوع من الأنايق من خلال تهيئة الظروف المناسبة والمساعدة على تنميته ولا يتأني ذلك إلا من خلال بيئة مناسبة سواء في المدرسة أو الأسرة.... إلخ، فقد يكون لدى الفرد الدافع المعرفي إلا أن البيئة في بعض الأحيان ولم تكن مجدية رداً قلت في غالب الأحيان، تعمل كمعوق لهذا الدافع وتحول دون تنمية لدى الأفراد، ومن ثم يتحول الفرد من النشاط المعرفي إلى التبلد المعرفي، حيث يتكون لدى الفرد اتجاهات سلبية تجاه منابع المعرفة نتيجة لهذه البيئة المحيطة.

ويشير برنر Burner ١٩٦٧ في مجال النظرية المعرفية إلى دافع يرى أنه يوجد عند الإنسان، وهو دافع التعلم، كما يشير إلى أن هناك حوافز أخرى للتعلم مثل الحافز لتحقيق التفوق فيشير إلى أن حوافز التعلم يمكن جمعها تحت حافز رئيسي واحد هو دافع التفوق The mo-

## أهمية الدراسة:

يعتبر الدافع المعرفي ذو أهمية كبيرة في النمو المعرفي لدى الفرد وتكوين البنية المعرفية وتطويرها لديه، والتي من خلالها يمكن للفرد مواجهة المشكلات التي تواجهه، وذلك بإيجاد حلول لها بما لديه من معلومات وخبرات سابقة، وتعتبر العلاقة (بين الدافع المعرفي في تفاعله مع البيئة المدرسية) وكل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية من الموضوعات التي لها تأثير كبير على إعداد أفراد يصمتون بالجانبيين العلمي (النظري) وللتطبيقي في مجال الإنتاج الصناعي، كما أن المناخ المدرسي يؤثر في تحصيل الطلاب وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم بهذه المدارس الصناعية، ولما كانت لا توجد - على حد علم الباحث - دراسة واحدة تتعرض للعلاقة بين كل من الدافع المعرفي والبيئة المدرسية وكل من التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة في مجال التعليم الصناعي، فإن الباحث قد أختار هذا البحث في محاولة سيكولوجية للكشف عن تفاعل كل من الدافع المعرفي والبيئة المدرسية وأثر ذلك على كل من التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

وتبدو أهمية هذه الدراسة في ناحيتين :

### ١ - الأهمية العلمية وتبدو في:

- أ- إضافة أداتين جديدتين، الأولى لقياس الاتجاه نحو الدراسة، والثانية لقياس البيئة المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية الصناعية.
- ب- اكتشاف أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية

على للتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية.

ج- قد تؤدي نتائج هذا الدراسة إلى إعادة النظر في نظام التعليم الصناعي ونظام القبول به، حيث قد يلحق هذا إيجابياً على تنمية الدافع المعرفي لديهم الأمر الذي قد يؤدي إلى تفوقهم الدراسي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة.

### ٢ - الأهمية التطبيقية وتبدو في:

أ - الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تنمية الدافع المعرفي وتهيئة المناخ المناسب بما قد يؤثر إيجابياً على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

ب- قد تضيف نتائج هذه الدراسة إلى التراث نتائج جديدة عن الدافع المعرفي والبيئة المدرسية في تأثيرهما على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة وهذا بدوره قد يفيد المتخصصين والمستثمرين عن التعليم الفني الصناعي في إعداد المناهج والبرامج التعليمية التي تتيح الفرصة للطلاب لتنمية الدافع المعرفي لديهم.

## هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- ١ - مدى تأثير الدافع المعرفي على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.
- ٢ - مدى تأثير الدافع المعرفي على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.
- ٣ - مدى تأثير البيئة للمدرسية على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٤ - مدى تأثير البيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٥ - مدى تأثير تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٦ - مدى تأثير تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

### مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال اطلاع الباحث على التحريات النظرية والدراسات السابقة التي أتبع له الاطلاع عليها تبين له وجود دراسات وأبحاث أجريت في مجال الدافع المعرفي والبيئة المدرسية في علاقتهما بالتحصيل الدراسي، ولم يجد أية دراسة - وخصوصاً على المستوى العربي - تتطرق بكل من الدافع المعرفي والبيئة المدرسية في علاقتهما بالاتجاهات نحو الدراسة وذلك في الوقت الذي تلعب فيه الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة دوراً كبيراً في التفوق والتعلم لدرجة الإقناع، كما أن الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال الدافع المعرفي والبيئة المدرسية ركزت على التعليم العام ولم تتعرض للتعليم الفني، هذا في الوقت الذي يحتاج فيه المجتمع إلى التوسع في هذه النوعية من التعليم في ظل التقدم التكنولوجي السريع والذي يحتاج إلى اليد الماهرة حتى يتمكن المجتمع من التنافس الدولي في الإنتاج ذو الجودة العالمية في القرن الحادي والعشرين،

ومن ثم تلخص مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

١ - ما مدى تأثير الدافع المعرفي على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٢ - ما مدى تأثير الدافع المعرفي على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٣ - ما مدى تأثير البيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٤ - ما مدى تأثير البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٥ - ما مدى تأثير تفاعل كل من الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

٦ - ما مدى تأثير تفاعل كل من الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية؟

### الإطار النظري:

#### الدافعية:

تعتبر الدافعية شرطاً أساسياً لحدوث التعلم وانتفاهاها يحول دون حدوثه، فيتم دفع الفرد في موقف التعلم بعدة دوافع أو تنظيم متكامل من الدوافع (١٧ : ٣١)، أي أنه لا بد من وجود قوى لتحبلة للفرد وتحفيزه وتنشيطه من أجل العمل والتفاعل مع البيئة المحيطة، ومن ثم فالدافع مطلوب للمضي في العمل واستمرار النشاط العقلي، فهنا يثور تساؤل وهو:

هل الزيادة المتطرفة في الدافع تؤدي إلى

نتائج إيجابية أم إلى نتائج سلبية؟

وعد الإجابة على هذا السؤال قد لا نخطئ إذا أجابنا بأن

للزيادة المتطرفة تؤدي إلى نتائج سلبية بالمقارنة بالمستوى المتوسط فزيادة الدافع تستثير قدراً مرتفعاً من التوتر، وهذا

التعوير، وتتحدد في الاتجاه مع نمو الفرد نتيجة للممارسة الناجحة وتوقع للنتائج المشببة من الممارسة التي سيؤديها الفرد في المستقبل، واستيعاب قيم الأشخاص المهمين في البيئة الأسرية والاجتماعية التي يوجد معها، ويكتسب الفرد دوافع معرفية خاصة تعتمد على خبرات معينة، ومضى هذا أن الدافع المعرفي يبين بوضوح العلاقة المتبادلة بين الدافعية والتعلم. (١٥ : ٣١٧). وقد تناول العديد من العلماء هذا الدافع تحت مسميات مختلفة ففهم من أسماء الحاجة للمعرفة وحسب الاستطلاع، كما ضمنه ماسلو Moslow ١٩٤٢ في تصنيفه الهرمي تحت معنى الرغبة في المعرفة والفهم والتي تغطي عدده الحاجة للساؤل والمناقشة (٣٢ : ١٦١).

يرى كوهن وآخرون Cohen & Other أن الدافع المعرفي يعبر عن الحاجة إلى إعادة بناء المواقف وتنظيمها بطريقة تجعلها أكثر تكاملاً وأوضح معنى (١٩) : (٢٩١). أي أن الدافع المعرفي عكس معنى حاجة الفرد للمعرفة من أجل الانتقال من حالة الغموض والتناقض المعرفي إلى حالة التآلف المعرفي، فعندما يحدث التناقض المعرفي يتم استثارة عمليات التفكير لحسم هذا التناقض الناشئ عن حالة التناقض المعرفي أي المتناقضات فيظل الفرد يبحث عن المعلومات ويقوم بربطها بعضها ببعض، ثم بتقويمها والتعبير عنها، ويظل كذلك إلى أن يحدث ما يسمى بالتكامل أو التآلف المعرفي.

ويحقق عنصر التكامل تبعاً للنظرية الشخصية للفرد<sup>(١)</sup>. وقدترت على الوصول إلى هذا التكامل.

(١) كل فرد قاصد معرفية تتكون من المراقب والمعتقدات والقيم والمسلّمات... إلخ، ويكون الفرد لنفسه نظرية شخصية خاصة به يلخص فيها معتققاته وقيماته بالنسبة لأي حدث والتي تنفق ورقم الفرد وعلماء تكامل للنظرية الشخصية مع العوامل ذات الصلة والتفاعلة المعرفية يحدث ما يسمى بالتآلف المعرفي.

كما يرى كل من بيركس، دودسون و Verkes & Dodson ١٩٧٩ أن الحد الأمثل للدافع نحو تعلم مهمة معينة يتناقض بزيادة صعوبة هذه المهمة (١٧ : ١١ - ١٢)، فإن كانت المهمة فوق طاقة الفرد، يحاول الفرد تجنبها فإنتاجها إلا أنه يفلجاً بمعجز قدراته عن إنجاز هذه المهمة، وهذا يؤدي إلى تناقض الدافع إلى أن ينخفض إلى أقصى درجة له، ومن ثم يصرف الفرد نظره عن هذه المهمة، فتمليذ المرحلة الابتدائية الذي يطلب منه إجراء تجربة عن (قياس كثافة مائل معين) نجده يعجز قدراته ويحفظها، إلا أنه عند البدء في تنفيذ المهمة نجده لا يستطيع إدراك ما هو مطلوب منه، وبالتالي يفشل في إنجاز المهمة وبعد ذلك يتناقص الدافع وينخفض إلى انقضاء.

#### الدافع المعرفي Cognitive Motive

يلعب الدافع المعرفي دوراً مهماً في التعلم المدرسي، ويشتمل هذا الدافع في المعرفة والفهم وإثقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها وقد يكون هذا الدافع أقوى دوافع التعلم على الإطلاق، وقد يكون مشقاً بطريقة عامة من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة، ويرى أوزويل أن هذه الدوافع لها خصائص دافعية احتمالية كما أنها غير محددة في محتواها، وتتحقق قوتها الدافعية في

ويعرفه أوزويل ١٩٦٨ Ausubal بأنه الرغبة في اكتشاف وممارسة أنواع مختلفة من الميكرات التي تؤدي إلى بذل مجهود معين يقوم به الفرد في سبيل التعلم (٢٢ : ٣١١)، ومما سبق يمكن تعريف الدافع المعرفي في إطار نظرية موري Murry بأنه الحاجة إلى إعادة بناء وتنظيم المواقف بطريقة أكثر تكاملاً وأوضح معنى أي أنه حاجة لفهم العالم الخارجي وجعله أكثر معقولة (١٥ : ٣٦٨).

ويعرفه حمدي الفرماوي بأنه الرغبة للكتابة والمستمرة عند الفرد لاكتساب المعلومات أو زيادتها وحرصه على المعالجة لموضوعات المعرفة والتدريج بالمخاطرة في سبيل للحصول عليها (٦ : ١٠).

وقد اختلف العلماء حول تحديد طبيعة الاتجاه فقد نشر نلسون Nelson ١٩٣٩ قائمة أحصى فيها ما يزيد على عشرين وجهة نظر مختلفة في تحديد طبيعة الاتجاه، كما أورد ألبرت Albort ستة عشر تعريفاً مختلفاً للاتجاه، ذكرها علماء مختلفون منهم وارن H.C. Warren، تشيف E. J. Chave، كاتنرل H. Cantrell، لندبرج G.A. Landberg، إلا أن التعريف الأكثر انتشاراً والذي حظي بقبول غالبية المختصين هو تعريف جوردين ألبرت والذي يلخص على أن «الاتجاه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والفسي تتلظ من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة». (١٥ : ٣٤).

ويعرفه بوجاردوس Bogardus بأنه الميل الذي ينجو بالسلوك قريباً أو بعيداً عن بعض عوامل البيئة، ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعاً لتقبله لها أو نفوره منها، أي أنه يؤكد بذلك البيئة الخارجية. (١٢ : ٣٨٢).

ويعرفه أوزويل ١٩٦٨ Ausubal بأنه الرغبة في اكتشاف وممارسة أنواع مختلفة من الميكرات التي تؤدي إلى بذل مجهود معين يقوم به الفرد في سبيل التعلم (٢٢ : ٣١١)، ومما سبق يمكن تعريف الدافع المعرفي في إطار نظرية موري Murry بأنه الحاجة إلى إعادة بناء وتنظيم المواقف بطريقة أكثر تكاملاً وأوضح معنى أي أنه حاجة لفهم العالم الخارجي وجعله أكثر معقولة (١٥ : ٣٦٨).

ويعرفه حمدي الفرماوي بأنه الرغبة للكتابة والمستمرة عند الفرد لاكتساب المعلومات أو زيادتها وحرصه على المعالجة لموضوعات المعرفة والتدريج بالمخاطرة في سبيل للحصول عليها (٦ : ١٠).

وقد تبنى الباحث الحالي هذا التعريف للأسباب الآتية:

١- ركز على أحد الجوانب المعرفية وهو اكتساب المعلومات أو زيادتها وهذا ما تحدث عنه أوزويل، في مصطلح تحصيل المعرفة، وما تحدث عنه كل من فؤاد أبو حطب، آمال صادق في مصطلح إتقان المعلومات.

٢- ركز على بعض الجوانب السلوكية للدافع المعرفي مثل الحرص على المعالجة للمعلومات والمخاطرة في سبيل التوصل إليها باستمرار، وهذا من أهم العوامل التي تزيد الدافع المعرفي لدى الأفراد.

## الاتجاهات نحو الدراسة:

تعتبر الاتجاهات أنماط سلوكية تكوينها وتعديلها بالتعلم وتخصن في تكوينها، وتعديلها للمبادئ والقوانين التي تحكم أنماط السلوك الأخرى. (١٣ : ٤٧).



ويرىه للباحث الحالي إجرائياً: بأنه للرأى الذى يجمع بين الإدراك والشعور نحو نوع الدراسة التى ينتظم فيها الطالب، والذى يعكس مدى تقبله أو رفضه لنوع هذه الدراسة.

ومما سبق يتضح لنا أهمية الاتجاهات فى حياة الطلاب وتوافقهم الدراسي، فمما لا شك فيه أن إذا سادت اتجاهات موجبة لدى الطلاب نحو الدراسة فإنهم سوف يستفيدون من دراستهم التى يدرسونها فيكتسبون المهارات والمعارف فى مجال هذه الدراسة، ولكى تسود اتجاهات إيجابية لدى طلاب المدرسة الصناعية، فمن الأهمية بمكان التعرف على ما يؤثر على هذه الاتجاهات.

ومن ثم يجب على القائمين على أمر العملية التعليمية إذا أرادوا السعى نحو عملية تطوير التعليم والعمل على استفادة الطلاب من دراستهم بأقصى درجة ممكنة أن يقوموا بدراسة العوامل التى تؤثر فى تكوين الاتجاهات، حيث إن الاتجاهات تنحصر إلى العوامل المكتسبة فى الممارك الانسانية، فالفرد لا يولد مزوداً بأى اتجاه إزاء أى موضوع خارجى وإنما تتكون هذه الاتجاهات نتيجة احتكاك الفرد بمواقف خارجية متباينة.

### البيئة المدرسية :

لا شك أن البيئة التى تحيط بالفرد تلعب دوراً مهماً فى توافقه وكذلك اتجاهاته، لذلك أولى علماء النفس والتربية موضوع البيئة عناية خاصة لما لها من تأثير فى توافق الفرد، فالبيئة التى تحتوى على مستلزمات تؤدى بصاحبها إلى الإحباط وتكوين الاتجاهات السالبة تجاه هذه البيئة وما فيها.

وتعتبر البيئة المدرسية من أهم البيئات التى تؤثر فى سلوك الطلاب وإنجازهم واتجاهاتهم نحو الدراسة، فالطالب الذى يجد فى المحيط المدرسى ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير نجده متوافقاً مع البيئة المدرسية لديه دافع للإنجاز، أما إذا كانت هذه البيئة المدرسية مائية بالإحباط والتهديدات أو للنظر إلى الطلاب نظرة دونية، فقد يؤدى هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سالبة تجاه مدرسته والدراسة بها وكل ذلك يؤثر فى حياة الطلاب وسلوكهم والحد من قدرتهم على التوافق، وبالتالي فقد يؤدى هذا كله إلى تعرض الطالب لاضطرابات نفسية واجتماعية تحول دون تقدمه دراسياً، وتسهم فى كل تكوين اتجاهات سالبة لديه تجاه كل من المدرسة والدراسة بها.

وبالتالى تصبح هذه البيئة عامل طرد وليست عامل جذب، ويذكر مصطفى فهمى ١٩٦١ أنه إذا ساد جو من الاحترام المتبادل وتبادل الرأى فإن هذا يساعد على إنشاء الرأى وتأكيد الذات، وإشباع الحاجات مما يؤدى إلى توافقهم، فالمدرسة ليست مجرد مكان يتم فيه تعلم المهارات واكتساب المظومات، وإنما هى مجتمع صغير يتفاعل فيه الطلاب وجميع العاملين بالمدرسة، ويؤثر بعضهم فى بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين المعلمين تؤثر تأثيراً كبيراً فى البيئة المدرسية. (١٥ : ٥٢٨).

ويرى كثير من علماء التربية وعلم النفس أن كثيراً من المشكلات السلوكية فى مرحلة المراهقة إنما تنشأ من عدم وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل حجرة

## الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تتعلق بالعلاقة بين الدافع المعرفي  
والتحصيل الدراسي:

### ١ - دراسة محمد محمد عباس المغربي ١٩٩٤:

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على  
العلاقة بين بعض أساليب العقاب ومستويات الدافع  
المعرفي في تحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني  
الثانوي وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين  
مستوى الدافع المعرفي والتحصيل أي كلما زاد مستوى  
الدافع المعرفي زاد التحصيل.

### ٢ - دراسة حمدي الفرماوي ١٩٨٨:

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على  
العلاقة بين الدافع للمعرفي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى  
طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسة عن وجود  
علاقة إيجابية بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو التعلم  
الذاتي، أي كلما زاد مستوى الدافع المعرفي زاد الاتجاه  
نحو التعلم الذاتي.

### ٣ - دراسة أحمد مهدي مصطفى ١٩٨٧:

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على  
أثر تفاعل طريقتي التعلم بالتلقي والتعلم بالاكتشاف  
ومستوى الدافع المعرفي في تحصيل تلاميذ الصف التاسع  
من مرحلة التعلم الأساسي وأسفرت الدراسة عن وجود  
علاقة إيجابية بين مستوى الدافع المعرفي وتحصيل  
أفراد العينة.

الدراسة، وعدم إتاحة الفرصة للطلاب على الاتصال  
الصحيح والفعال مع البيئة المدرسية. (٢: ٢٥٥).

ويرى بيرنارد، ألفن Bernard & Alvin ١٩٧٦  
أن عملية للتقويم السليمة والمتكاملة لسلوك الطالب داخل  
حجرة الدراسة أثناء الموقف التعليمي يتطلب الأخذ في  
الاعتبار أنه عضو في جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها، بل  
يعتبر سلوك الطالب حصيلة تلك العلاقات، وقدرته على  
التوافق مع البيئة المحيطة به. (١٩: ٦١).

ونظراً لأهمية البيئة المدرسية من حيث تأثيرها على  
الطلاب، فقد أكدت الدراسات على أهميتها متمثلة في  
أساليب معاملة المعلمين للطلاب والعلاقات المتبادلة بين  
هؤلاء الطلاب والبيئة المدرسية ككل، وترجع أهمية دراسة  
البيئة المدرسية إلى أن الفرد يقضي فترة طويلة من حياته  
في المدرسة وفيها يزود بالخبرات والمهارات التي تمكنه  
من مواجهة مطالب الحياة العملية.

ويرى شيد لنجر أن البيئة المدرسية تتميز بوجود  
شبكة معقدة من التفاعلات بين الطلاب بعضهم البعض  
وبين الجماعات الداخلية وبينهم وبين المعلمين،  
وتتألف العلاقات من القبول والحب والكرامية والنفور  
(١٤: ١٧١).

ومما سبق يتضح لنا الدور الذي تلعبه البيئة المدرسية  
في تكوين اتجاهات الطلاب نحو الدراسة، فإذا كانت  
العلاقات بين الطلاب والمعلمين بالمدرسة قائمة على  
الاحترام المتبادل فإنه يمكن التنبؤ بتكوين اتجاهات إيجابية  
لدى الطلاب نحو الدراسة والعكس صحيح.

#### ٤ - دراسة يوركيفش Yurkevich ١٩٨٠ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على ما إذا كانت الحاجة للمعرفة في بداية الحياة وخاصة الخبرات الجديدة تؤدي إلى مستويات مرتفعة في الحاجة للمعرفة في مرحلة الشباب أم لا، وأسفرت الدراسة عن أنه لا توجد علاقة بين الاستجابة للخبرات الجديدة والدافع للاستطلاع.

#### ٥ - دراسة حمدي الفرموي ١٩٨١ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وأسفرت للدراسة عن وجود علاقة طردية بين مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي.

#### ٦ - دراسة كوهن وآخرون Cohen & Others ١٩٥٥ :

قام الباحث وزملاؤه بدراسة كان الهدف منها الكشف عن وجود الحاجة للمعرفة كحاجة تنفع إلى خبراته بطريقة لها معنى ودلالة وأيضاً إمكانية قياس هذه الحاجة لدى طلاب جامعة ميتشجان، واستخدم الباحث وزملاؤه قائمة المواقف الافتراضية، وكذلك مقياس تنظيم الحاجات، وأسفرت للدراسة عن الآتي:

١ - تسببت المواقف الغامضة في ظهور إحباط لحظي عند ذوي الحاجة العالية للمعرفة، وذلك لشغفهم الشديد للتعامل مع المواقف الغامضة.

٢ - أثار الموقف الغامض شغفاً لدى ذوي الحاجة المرتفعة للمعرفة مما يجعلهم يبحثون محاولات للكشف عن معالم القصة الغامضة.

#### ثانياً: دراسات تتعلق بالعلاقة بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي:

#### ١ - دراسة محمد سالم محمد ١٩٩٠ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على بعض السمات للمزاجية في أنواع مختلفة من البيئة المدرسية وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي وشملت العينة ١٠٥١ تلميذاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية، ٢٧ مدرساً، ٣٢ موهباً، ٢٩ وكيلاً ونظراً، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي.

#### ٢ - دراسة هاريس Harris ١٩٨٧ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على تأثير نوعين من البيئة المدرسية (النمط المفتوح، النمط المغلق)، وعدة متغيرات هي (اهتمام الطالب، مشاركة الطالب الدراسية، التحصيل الدراسي) وشملت العينة (١٦٨) طالباً عينة للنمط المغلق، (١٦٨) آخرين عينة للنمط المفتوح. وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة إيجابية بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي.

#### ٣ - دراسة أجينو Agenw ١٩٨٢ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على العلاقة بين المناخ التنظيمي للمدرسة والتحصيل الدراسي، وشملت للعينة تلاميذ ١٩ مدرسة ابتدائية، ٦٦ مدرساً، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين نمط المناخ المقترح والتحصيل الدراسي.

#### ٤ - دراسة مارش March ١٩٨٢ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على إدراك الطلاب للمناخ المدرسي ومستوى التحصيل الدراسي، وشملت العينة (٢٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف

وقيما يطبق بالعلاقة بين متغيري البيئة المدرسية، والاتجاه نحو الدراسة فلم يقع تحت يد الباحث أية دراسات أو بحوث تعرضت لهذه العلاقة.

وأما فيما يطبق بالعلاقة بين متغيري البيئة المدرسية وللتحصيل الدراسي فقد خلقت نتائج هذه الدراسات فمنها ما كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين مثل دراسة كل من (محمد سالم ١٩٩٠، لجنو Agonw ١٩٨٧، فراسير، وريتول ١٩٨٠) ومنها ما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة إيجابية بين هذين المتغيرين (هاريس ١٩٨٧، مارش ١٩٨٢) ولم يكن هناك أية دراسة أجريت على طلاب المدرسة الصناعية.

وأما فيما يتعلق بالعلاقة بين تفاعل متغير الدافع المعرفي مع متغير البيئة المدرسية وبين كل من متغير التحصيل الدراسي، ومتغير الاتجاه نحو الدراسة، فلم يقع تحت يد الباحث أية دراسات تعرضت لهذا التفاعل.

وينص من للمرض السابق ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية والدافع المعرفي، البيئة المدرسية، التحصيل الدراسي، الاتجاهات نحو الدراسة.

### فروض الدراسة:

- ١ - توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختياري الدافع المعرفي، والتحصيل الدراسي.
- ٢ - توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختياري البيئة المدرسية، والتحصيل الدراسي.

الحادي عشر في (٢) مجموعات من حيث الإنجاز الأكاديمي (عال، متوسط، منخفض)، وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة بين إدراك الطلاب للمناخ المدرسي ومستوى التحصيل الدراسي.

### ٥ - دراسة فراسير وريتول ١٩٨٠ :

قام الباحثان بدراسة كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين البيئة في المحركات الدراسية المفتوحة والتحصيل الدراسي، وشملت العينة (٢٨٥) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين البيئة في المحركات الدراسية والتحصيل الدراسي.

### تعليق على الدراسات السابقة:

ينص من الدراسات السابقة أنها اهتمت بمتغير الدافع المعرفي في علاقته بمتغير التحصيل الدراسي إلى جانب بعض المتغيرات الأخرى، وهي قليلة وأجريت هذه الدراسات على طلاب المرحلة الثانوية العامة (دراسة محمد عباس المغربي ١٩٩٤، الفرماوي ١٩٨١، كوهن ١٩٥٥) إلى جانب دراستين أجريتا على تلاميذ المرحلة الإعدادية (أحمد مهدي ١٩٨٧، بيركيشف ١٩٨٠)، وأسفرت هذه الدراسات عن وجود علاقة إيجابية بين كل من الدافع المعرفي والتحصيل الدراسي، أي أنه كلما زاد مستوى الدافع المعرفي زاد مستوى التحصيل الدراسي.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين كل من الدافع والاتجاهات نحو الدراسة، فلم يجد للباحث سوى دراسة واحدة قام بها (حمدي الفرماوي ١٩٨٨) عن العلاقة بين الدافع المعرفي، والاتجاه نحو التعلم الذاتي ولم تعرض لمتغير الاتجاه نحو الدراسة.

٣ - توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الـ صناعية على اختياري النافع -المعرفي، والاتجاه نحو الدراسة.

٤ - توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختياري للبيئة المدرسية والاتجاه نحو الدراسة.

٥ - توجد علاقة ارتباط موجبة بين تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية وبين الاتجاه نحو للدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

٦ - توجد علاقة ارتباط موجبة بين تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

## الطريقة والإجراءات:

### أولاً: العينة:

أجرى البحث على عينة قوامها (١٠٠) طالب من طلاب الصف الثاني بالمدرسة الثانوية الصناعية بالتفاحلر الخيرية أختيرت عشوائياً ويكثف أفراد العينة بأنهم من

البلدين ومتوسط أعمارهم (١٥) عاماً وعشرة أشهر.

### ثانياً: الأدوات:

اختبار الاتجاهات نحو الدراسة : إعداد الباحث

بعد استعراض الإخبار النظري والمقاييس السابقة في مجال الاتجاهات نحو الدراسة قام الباحث بتحديد الأبعاد الرئيسية للاختبار وهي:

١ - الاتجاه نحو المعلم.

٢ - الاتجاه نحو المقررات الدراسية التقنية.

٣ - الاتجاه نحو أهمية المدرسة للصناعة.

ثم قام الباحث بوضع عدد من البنود لكل من الأبعاد بحيث تتناسب بنود كل بعد مع الأهمية النسبية للبعد نفسه، كما تم تحديد خمس استجابات متدرجة لكل بند وفقاً لطريقة ليكرت (موافق بشدة، موافق، متحيد، معارض، معارض بشدة).

وتكونت بنود الاختيار من (٣٥) والجدول الآتي يوضح الأبعاد وعدد بنود كل بعد.

جدول (١) يوضح أبعاد الاختبار وعدد بنود كل بعد

م	الأبعاد	عدد البنود	أرقام البنود بالاختبار
١	الاتجاه نحو المعلم	١٦	٣٩، ٢٨، ٣٦، ٣٤، ٣٢، ٢٩، ٢٧، ٢٦، ٢٣، ٢٢، ٢٠، ١٨، ١٧، ١٥، ١
٢	الاتجاه نحو المقررات الدراسية	١٥	٣٧، ٣٥، ٣٣، ٣١، ٢٨، ٢٤، ١٩، ١٦، ١٥، ١٤، ١٢، ١١، ١٠، ٩، ٢
٣	الاتجاه نحو أهمية المدرسة	٨	٣٠، ٢٥، ٢١، ١٢، ٨، ٧، ٤، ٣
	جملة	٣٩	

ميزان آخر خارجي، وقد اختار الباحث لهذا المعك استبيان المعادات والاتجاهات نحو الدراسة (إبرون، هولتزمان)، للبعدين الخاصين بالاتجاهات نحو الدراسة وهما استحقاق المدرس، التقبل التربوي، وهذا المعك يمكن الاعتماد عليه إلى حد كبير، وكان عدد أفراد العينة التي طبق عليها الاختبارين (١٥٠) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية الصناعية بالقناطر الخيرية وفيما يلي الجدول الذي يوضح ذلك.

جدول (٢) يوضح أفراد العينة الاستطلاعية

م	الصف	العدد
١	الصف الأول	٥٦
٢	الصف الثاني	٦٤
٣	الصف الثالث	٣٠
جملة		١٥٠

وبحساب معامل الارتباط بين الدرجات الخام للطلاب على الاختبار الحالي ودرجاتهم على الاختبار (المعك)، وجد أن معامل الارتباط إيجابي وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٦٨). كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاختبار والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٣) يوضح الاتساق الداخلي للاختبار

الأبعاد	الاتجاه نحو المعلم	الاتجاه نحو المقررات الدراسية	الاتجاه نحو أمانة المدرسة الصناعية	المعيار ككل
الاتجاه نحو المعلم الاتجاهات نحو المقررات الدراسية. الاتجاه نحو أمانة المدرسة للصناعية، المعيار ككل.	١ ٠.٧٣ ٠.٦٥ ٠.٧٨	١ ٠.٦٣ ٠.٧٤	١ ٠.٧٣	١

وبعد ذلك تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس حيث تم تقديم المعلومات اللازمة للتحكيم وطلب منهم قراءة المقررات التي يتضمنها كل بعد وإبداء الرأي نحو انتماء كل مفردة البعد التي تندرج تحته من عندهم وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي تتفق ووجهات نظر المحكمين بالمعك والإضافة وإعادة الصياغة.

ثم تم توزيع البنود داخل الاختبار عشوائياً ويطبق الاختبار في صورته المبدئية على عدد (٣٠) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية للصناعية للتأكد من مناسبة الاختبار للتطبيق من حيث صياغة ووضوح البنود.

#### صدق الاختبار:

لدراسة الصدق أممية كبيرة في أي اختبار نفسي، ومدى الاعتماد عليه يمكن في مستوى صدقه ولكي يتأكد الباحث من صدق الاختبار قام بعرضه على خمسة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، وبعد أن ناقش معهم التحديد الإجرائي للاتجاهات نحو الدراسة وكذلك للتحديد الإجرائي لكل بعد من أبعاد الاختبار، طلب منهم استبعاد البنود التي لا تتفق وهذا المفهوم أو إضافة ما يروونه مناسباً لهذا المفهوم، ثم قام بعد ذلك بعمل دراسة للصدق القضيي للاختبار، وهذه الدراسة تقوم على أساس إيجاد العلاقة الارتباطية بين الاختبار الحالي ومعك أو

ومن الجدول السابق يتضح لنا أن قيم معاملات الارتباط  
دالة إحصائياً وهذا يدل على الاتساق الداخلي للاختبار.

### ثبات الاختبار:

استخدم الباحث طريقتين لحساب الثبات للطريقة  
الأولى باستخدام كورد ريتشاردسون والثانية باستخدام  
إعادة الاختبار، فقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على  
أفراد العينة مرتين بحد فاصل (١٥) يوماً، وكان معامل  
الثبات باستخدام معادلة كورد ريتشاردسون (٠,٧٦)  
وبإعادة تطبيق الاختبار (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مقبول.

### تصميم الاختبار:

بالنسبة للبيود الموجبة مثل: «أعتقد أن معظم  
المدرسين اجتماعيون ومحبوبين من طلابهم» موافق بشدة  
(٥ درجات)، موافق (٤ درجات) متردد (٣ درجات)،  
معرض (درجتان)، معرض بشدة (درجة واحدة).

أما بالنسبة للبيود السالبة مثل: «أشعر أن دراسة المواد  
التقنية لاطائل يذكر من ورائها» موافق بشدة (درجة  
واحدة)، موافق (درجتان)، متردد (٣ درجات)، معرض  
(٤ درجات)، معرض بشدة (٥ درجات).

**مقياس الدافع المعرفي** (إعداد: حمدي الغفراني)  
يتكون المقياس من (٣١) موقفاً أو مشكلة من المواقف  
والمشكلات المعيارية وتمثل هذه المواقف أربعة أبعاد  
رئيسية هي:

- ١ - رغبة الفرد في الحصول على المعلومات بسرعة.
- ٢ - رغبة الفرد في الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما.
- ٣ - ترحيب الفرد بالمخاطرة في سبيل الحصول على  
المعرفة.

٤ - حرص الفرد على المعالجة اليدوية لموضوعات  
المعرفة.

ولكل موقف من هذه المواقف ثلاث إجابات  
(أ، ب، ج) تمثل احتمالات كاملة لحل المواقف الواحد  
ولكل إجابة من الإجابات الثلاثة دلالة لمستوى الدافع  
المعرفي عدد المحووس فواحدة تعطي دلالة لمستوى  
الدافع المعرفي العالي وأخرى على المستوى المتوسط أما  
الثالثة فتمثل المستوى المنخفض، وعلى المحووس أن  
يختار إجابة واحدة فقط لكل موقف.

ويتم إعطاء (درجتين) على الإجابة الدالة على الدافع  
المعرفي العالي، (درجة واحدة) على الإجابة الدالة على  
المستوى المتوسط، (صفر) على الإجابة الدالة على  
المستوى المنخفض.

### ثبات وصديق الاختبار:

قام معد المقياس بحساب الثبات باستخدام معادلة  
كورد ريتشاردسون وبلغ معامل الثبات (٠,٨٨) وكذلك  
بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل  
الثبات (٠,٨٧)، أما الباحث الحالي فقد قام بحساب معامل  
الثبات باستخدام معادلة كورد ريتشاردسون، وقد بلغ معامل  
الثبات (٠,٨٥)، أما بالنسبة لصدق الاختبار فقد قام معد  
الاختبار بحساب الصدق للتلازمي، وبلغ معامل الصدق  
(٠,٦١)، وهذه القيمة لا بأس بها.

### اختبار البيئة المدرسية: (إعداد: الباحث)

بعد استعراض الإطار النظري والاختبارات السابقة في  
مجال البيئة المدرسية قام الباحث بتحديد الأبعاد الرئيسية  
والتي تتعلق بـ:

الأبعاد السابقة بحيث تتناسب بنود كل بعد مع الأهمية النسبية له، كما تم تحديد ثلاث استجابات لكل بند من البنود يختار منها الطالب استجابة واحدة وهي (نعم، أحياناً، لا).

وتكونت بنود الاختبار من (٥٥) بنداً والجدول التالي يوضح الأبعاد وعدد البنود.

- ١ - إدارة للمدرسة.
  - ٢ - المدرسين.
  - ٣ - العلاقة بين الطلاب بعضهم لبعض.
  - ٤ - شعور الطلاب نحو المدرسة.
  - ٥ - التنظيم المكاني لحجرة الدراسة والورش.
- ثم قام الباحث بوضع عدد من البنود لكل بعد من

جدول (٤) يوضح أبعاد الاختبار وعدد البنود

٢	الأبعاد	البنود	أرقام البنود بالاختبار
١	إدارة للمدرسة.	١٦	٥٤, ٥٠, ٤٩, ٤٨, ٤٧, ٤٣, ٣٥, ٣٤, ٣٣, ٢٨, ٢٦, ٢٥, ٢٤, ١١, ١٠, ٣
٢	المدرسين.	١٧	٥٥, ٥٣, ٥٢, ٥١, ٤٦, ٤٥, ٤٤, ٤٢, ٣٢, ٢٧, ٢٣, ٢٢, ١٥, ٩, ٨, ٢, ١
٣	العلاقة بين الطلاب بعضهم لبعض.	٦	٤٠, ٣٠, ٢٠, ١٨, ١٣, ٥
٤	شعور الطلاب نحو المدرسة.	٩	٣٩, ٣٨, ٣٦, ٢٩, ١٧, ١٦, ١٢, ٦, ٤
٥	التنظيم المكاني لحجرة الدراسة والورش.	٧	٤١, ٣٧, ٣١, ٢١, ١٩, ١٤, ٧
٦	مجموع الاختبار	٥٥	

#### صدق وثبات الاختبار:

قام الباحث بتطبيق المقياس على (١٥٠) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية للصناعية لحساب صدق وثبات الاختبار واتساقه الداخلي، وحساب معامل الارتباط بين الدرجات الخام للطلاب على الاختبار الحالي ودرجاتهم على اختبار البيئة المدرسية إعداد محمود عريض الله سالم، وجد أن معامل الارتباط (٠,٧٧) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاختبار والجدول التالي يوضح ذلك.

وبعد ذلك قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس، وبعد إجراء التعديلات بناء على آراء المحكمين قام الباحث بتوزيع البنود لدخل الاختبار عشوائياً وطبق الاختبار في صورته الأولية على (٣٠) طالباً من طلاب المدرسة الثانوية للصناعية للتأكد من مناسبة الاختبار للتطبيق من حيث الصياغة ووضوح البنود.



جدول (٥) يوضح الاتساق الداخلي لاختبار البيئة المدرسية

الأبعاد	إدارة المدرسة	المدرسين	العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض	شعر الطلاب نحو المدرسة	التنظيم المكاني	مج - الاختبار
إدارة المدرسة	١	١				
المدرسين	٠,٦٨	١				
الطلاب بعضهم البعض	٠,٥٦	٠,٤٦	١			
الطلاب نحو المدرسة	٠,٦٣	٠,٥٥	٠,٤٥	١		
التنظيم المكاني	٠,٥٧	٠,٦٧	٠,٥٥	٠,٥٧	١	
مج - الاختبار	٠,٧٩	٠,٦٥	٠,٤٦	٠,٥٥	٠,٥٥	١

أما بالنسبة للبيد السالبة مثل (أشعر أن هناك حواجز نفسية بين الطلاب والمدرسين) نعم (درجة واحدة)، لمينا (درجتان)، لا (ثلاث درجات) ومن ثم تكون النهاية العظمى للاختبار (١٦٥) درجة، وللنهاية الصغرى (٥٥) درجة.

### تحليل النتائج ومناقشتها:

الفرض الأول: ويمنى على أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختبارى الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى.

ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب لأفراد المينة على اختبار كل من الدافع المعرفى والتحصيل الدراسى، وقد بلغت قيمة (ر) (٠,٥٧)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على وجود علاقة لارتباط موجبة بين مستوى الدافع المعرفى ومستوى التحصيل

بالنظر إلى الجدول السابق نجد أن جميع معاملات الارتباط إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدلنا على أن الاختبار يتمتع بالاتساق الداخلى بين الأبعاد بعضها البعض وبين الأبعاد ومجموع الاختبار.

كما قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقتين:

الأولى: طريقة كورد - رينشاردن، وكان معامل الثبات (٠,٧٧) -.

الثانية: إعادة تطبيق الاختبار بفواصل زمنية أسبوعين، وكان معامل الثبات (٠,٨٥) -.

ومما سبق يتضح لنا أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات وهذا يدلنا على أن الاختبار صالح للتطبيق.

### تصحيح الاختبار:

بالنسبة للبيد الموجبة مثل (يتقبل المدرسون طلابهم ويشعرونهم بالاحترام)

نعم (٣ درجات)، لمينا (درجتان)، لا (درجة واحدة)

بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع (الإرباعي الأعلى)، والطلاب ذوى الدافع المعرفى المنخفض (الإرباعي الأدنى) على اختبار التحصيل الدراسى، وتمثل كل مجموعة (٢٥٪) من أفراد العينة، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٦) يوضح قيمة (ت) بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع والطلاب ذوى الدافع المعرفى المنخفض على اختبار التحصيل الدراسى

المجموعة المتغير	مع الدافع المعرفى المرتفع		مع الدافع المعرفى المنخفض		د.ج	ت	الدلالة	$n^2$ ابتا سكوير	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
	٥٢١,٠٨	٤٥,٤١	٣١١,٧٦	٣٢,٤٥	٢٤	١٨,٣٧	٠,٠١	٠,٩	كبير

الدراسى، أى أنه كلما زاد مستوى الدافع المعرفى، كلما زاد مستوى التحصيل الدراسى، وبالتالي فقد تحققت صحة هذا الفرض.

وللتأكد من زيادة مستوى التحصيل الدراسى وزيادة مستوى الدافع المعرفى، قام الباحث بحساب قيمة (ت)

- نتعامل مع المعلومات والاتجاه إلى الحصول عليها.
- فهم العلاقات بين الأفكار.
- التدريس فى الدراسة المتعلقة بتخصيص الفرد. (٣٥): (٢٢١).

وفى هذا الموضوع نجد أن الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع لديهم الرغبة فى التعامل مع المعلومات والربط بين الأفكار وفهمها وإيجاد العلاقات بينها، وتوافر هذه الخصائص تجعلهم راغبين فى التحصيل الدراسى، القائم على الفهم والتطبيق، وهذا يؤدى بدوره إلى إقبال الطلاب على التعلم إلى حد الاتقان والرغبة فى الحصول على المعلومات بسرعة، وكذلك يكون لديهم المخاطرة فى سبيل الحصول على المعرفة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من: (محمد عباس ١٩٩٤، أحمد مهدى ١٩٨٧، حمدى القرماوى ١٩٨١، بيركيش. ١٩٨٠).

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) بلغت (١٨,٣٧)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدلنا على وجود فروق جوهرية بين متوسطى درجات الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع، والطلاب ذوى الدافع المعرفى المنخفض لصالح الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع، كما أنه بحساب قيمة ( $n^2$ ) (\*) وجد أنها بلغت (٠,٩) وهذا يدلنا على أن حجم التأثير كبير جداً أى أن متغير الدافع المعرفى ذو تأثير كبير على متغير التحصيل الدراسى.

وقد يرجع ذلك إلى ما يتميز به الطلاب ذوى الدافع المعرفى المرتفع من رغبة فى المعرفة والفهم، وتطوير البنية المعرفية، ويؤكد ذلك ما قاله روزين Rosen ١٩٦٤، أن هناك ثلاثة مظاهر للحاجة إلى المعرفة وهى:

(\*) ابتا سكوير

**الفرض الثاني:** وينص على أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختباري البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب أفراد العينة على اختباري البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي، وكانت قيمة (ر) (٠,٠٢) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً وهذا يدلنا على عدم وجود علاقة ارتباط بين البيئة المدرسية

والتحصيل الدراسي، وبالتالي لم يتحقق صحة هذا للفرض.

وللتأكد من عدم وجود هذه العلاقة قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة على اختبار البيئة المدرسية والطلاب ذوي الدرجات المنخفضة على نفس الاختبار، وذلك بالنسبة للتحصيل الدراسي، وتمثل مجموعة الدرجات المرتفعة على اختبار البيئة المدرسية (الارباعي الأعلى) وذوي الدرجات المنخفضة على نفس الاختبار (الارباعي الأدنى)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧) يوضح قيمة (ت) بين متوسطي درجات كل من الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة في اختبار البيئة المدرسية، وذوي الدرجات المنخفضة في نفس الاختبار وذلك على الاختبار التحصيلي

المجموعة	مع الدرجات المرتفعة البيئة المدرسية		مع الدرجات المنخفضة (البيئة المدرسية)		ت	ت	الدلالة	n <sup>2</sup> أرتا سكوير	حجم التأثير
	م	ع	م	ع					
التحصيل الدراسي	٤١٠,٢٨	٩٦,٢٢	٣٧٠,٠٨	١٠١,٢	٢٤	١,٤٥	غير دالة	٠,٠٨	متوسط

وبالنظر للجدول (٧) نجد أن قيمة (ت) لم تتجاوز (١,٤٥) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدلنا على أنه لا يوجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات كل من الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة على اختبار البيئة المدرسية وذوي الدرجات المنخفضة على نفس الاختبار وذلك على الاختبار التحصيلي، أي أن مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة لا يتأثر بالمناخ السائد في البيئة المدرسية، وكون أن الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع

يحصلون على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي فقد يرجع ذلك إلى أن الدافع المعرفي يعطي الطلاب القدرة على المثابرة في البحث والتلقيب مهما قابلهم من صعوبات تتمثل في سوء البيئة المدرسية، كما أنه بحساب قيمة (n<sup>2</sup>) وجد أنها لا تتجاوز (٠,٠٨) وهذه القيمة تمثل حجم تأثير متوسط، إذ إن تأثير البيئة المدرسية على التحصيل الدراسي هو تأثير متوسط فإذا كان هذا التأثير سلباً فإنه يكون غير ذي فاعلية في وجود الدافع المعرفي

**الفرض الثالث:** وينص على أنه «توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختباري الدافع المعرفي والاتجاه نحو الدراسة».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على اختباري الدافع المعرفي والاتجاه نحو الدراسة، وقد بلغت قيمة (ر) (٠,٧٦) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدلنا على وجود علاقة مرجبة بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو الدراسة، أي أنه كلما زاد مستوى الدافع المعرفي زاد الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، وبالتالي تحققت صحة هذا الفرض.

وللتأكد من زيادة الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة بزيادة مستوى الدافع المعرفي، قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين متوسطي كلا من الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع، (الأرياضي الأعلى)، وذوي الدافع المعرفي المنخفض (الإرياضي الأدنى) على اختبار الاتجاه نحو الدراسة، وتمثل كل مجموعة (٢٥ ٪) من أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول (٨) يوضح قيمة (ت) بين متوسطي درجات كل من الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع، وذوي الدافع المعرفي المنخفض على اختبار الاتجاه نحو الدراسة**

المجموعة	مع الدرجات المرتفعة (الدافع المعرفي)		مع الدرجات المنخفضة (الدافع المعرفي)		ت	د.ج	الدلالة	$\pi^2$	حجم التأثير
	ع	م	ع	م					
التحصيل الدراسي	١٣٧,٤٤	١١,٨٥	٩٢,١٦	١٥,١٤	٢٤	١١,٥٤	٠,٠١	٠,٨٥	كبير

المرتفع فارتراف الدافع المعرفي يجعل لدى الطلاب القدرة على تحمل الصعاب ومحاولون التكيف مع هذه البيئة بجلتها بغية تحقيق الأهداف التي يريدون تحقيقها.

وهذا يدور تساؤل وهو: هل الدافع المعرفي وحده كاف لحدوث عملية التعلم، مهما كانت الظروف البيئية سيئة؟ وللإجابة على هذا التساؤل ينبغي إجراء مزيد من الدراسات على أن تشمل هذه الدراسات ضمن إجراءاتها مقابلات مع الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع والعاملون على درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية، وفي نفس الوقت يعانون من سوء البيئة المدرسية، حيث إنه من المعروف سيكولوجياً أنه لا تعلم بدون موقف تعليمي، ولكي يؤدي للموقف التعليمي للمرة المرجوة منه، ينبغي توافر بيئة مناسبة لتفاعل عناصر الموقف التعليمي بفاعلية.

من ثم ينبغي أن تؤخذ هذه النتيجة بحذر حيث إنها اختلفت مع معظم الدراسات التي نعرضت للعلاقة بين متغيري التحصيل الدراسي والبيئة المدرسية فقد اختلفت مع دراسة كل من (محمد سالم ١٩٩٠، أجيرو ١٩٨٢، فراسبر، ريتول ١٩٨٠) واتفقت مع دراسة كل من (هاريس ١٩٨٧، مارش ١٩٨٢).

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) بلغت (١١,٥٤) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدلنا على وجود فروق جوهرية بين متوسطي كل من الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع، وذوي الدافع المعرفي المنخفض على اختيار الاتجاه نحو الدراسة لصالح ذوي الدافع المعرفي المرتفع، كما أنه بحساب قيمة ( $\chi^2$ ) وجد أنها (٠,٨٥) وهذا يدلنا على أن متغير الدافع المعرفي ذو تأثير كبير جداً على متغير الاتجاه نحو الدراسة، فكلما زاد مستوى الدافع المعرفي كلما زاد الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة.

وقد يرجع ذلك إلى أن وجود الدافع المعرفي كما سبق وأن ذكرنا يعنى رغبة الطالب المستمرة لاكتساب المعرفة والنهم وزيادتها والمخاطرة في سبيل الحصول عليها وعندما يقرم الطالب باكتساب المعلومات النظرية ويتبين أنها تفيد في حياته العملية كان هذا دافعا له على تكوين اتجاه إيجابي نحو نوع هذه الدراسة، حيث إنه من المعروف سيكرجيا أن الاتجاه له ثلاثة مكونات (معرفي، انفعالي، نزوي) وفي هذا الموضوع نجد أن الطالب ذو الدافع المعرفي يقرده هذا الدافع إلى البحث عن المعلومات ومحاولة الاستفادة منها وعندما يتبين فائدة هذه المعلومات بالنسبة له نجده يكون عاطفة تجاهها، وهذا يقرده إلى أن يزرع إلى دراسة هذه المواد وبالتالي يتكون لديه الاتجاه نحو هذا النوع من الدراسة (دراسة الموارد

التقنية)، ومن ثم يمكن القول بأن الدافع المعرفي يعمل بمثابة ملتحب يستثير الطالب نحو تكوين اتجاه إيجابي نحو الدراسة للتقنية.

وهذه النتيجة قد تخفف من حدة غرابة اختلاف نتيجة الفرض الثاني مع نتائج الدراسات السابقة.

**الفرض الرابع:** وينص على أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين درجات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية على اختباري البيئة المدرسية والاتجاه نحو الدراسة.

ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على اختباري البيئة المدرسية والاتجاه نحو الدراسة وكانت قيمة (ر) (٠,٠٣) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير البيئة المدرسية على متغير الاتجاه نحو الدراسة، وبالتالي لم تتحقق صحة الفرض الرابع.

وللتأكد من عدم تأثير متغير البيئة المدرسية على متغير الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية، قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين متوسطي درجات كل من الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة على اختبار البيئة المدرسية (الإربعى الأعلى)، وذوي الدرجات المنخفضة (الإربعى الأدنى) على نفس الاختبار، وذلك بالنسبة لاختبار الاتجاه نحو الدراسة، وللجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩) يوضح قيمة (ت) بين متوسطي درجات كل من الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع، وذوي الدافع المعرفي المنخفض على اختبار الاتجاه نحو الدراسة

المجموعة	مع الدرجات المرتفعة (الدافع المعرفي)		مع الدرجات المنخفضة (الدافع المعرفي)		ت	الذالة	$\chi^2$	حجم التأثير
	م	ع	م	ع				
المتغير								
التحصيل الدراسي	١١٤,١٢	٢١,٤٩	١١٩,٥٢	٢٤,٨٤	٢٤	٠,٨١	غير دالة	٠,٠٣ كبير

المنخفض، فإن ذلك يرجع كما سبق وأن ذكرنا أن هؤلاء يكون لديهم القدرة على التقييد والبحث عن المعلومات واكتساب الخبرات والمهارات والاستفادة منها، وهذا يؤدي بدوره إلى إدراك الطلاب لأهمية المواد التقنية في حياتهم العملية وهذا يؤدي بدوره إلى تكوين اتجاه إيجابي نحو الدراسة بالمدرسة الصناعية.

**الفرض الخامس:** وينص على أنه «توجد علاقة ارتباط موجبة بين تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية، وبين الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية».

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإيجاد النسبة الفائية لحساب التفاعل بين الدافع المعرفي والبيئة المدرسية وأثر هذا التفاعل على متغير الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية للصناعية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠) يوضح قيمة (ف) لحساب التفاعل بين الدافع المعرفي والبيئة المدرسية وأثر ذلك على الاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الصناعية

مصدر التباين	مج - المبيعات	د - ح	متوسط المبيعات	ف	الدلالة
البيئة المدرسية	٩٩٤٠,١	١	٩٩٤٠,١	٢٦,٣٦	
الدافع المعرفي	١٠٢	١	١٠٢	٠,٢٧	
التفاعل	١٦٠٥٢,٨	١	١٦٠٥٢,٨	٤٢,٥٦	
الخطأ	٣٦٢٠٦,٥	٩٦	٣٧٧,١٥		٠,٠١

الدراسة قد بلغت (٤٢,٥٦) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدلنا على أن تأثير التفاعل بين المتغيرين المستقلين (الدافع المعرفي، البيئة المدرسية)

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) لا تتجاوز (٠,٨١) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً وهذا يدلنا على عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات المجموعتين على اختبار الاتجاه نحو الدراسة، كما أنه بحساب قيمة ( $\eta^2$ ) وجد أنها لا تزيد عن (٠,٠٣)، وهذا دليل على أن حجم التأثير صغير وهذا يدلنا على أن متغير البيئة المدرسية له تأثير على متغير الاتجاه نحو الدراسة.

وقد يرجع ذلك إلى أن البيئة المدرسية بشكلها الحالي وامتلأها بأسماليب محبطة للطلاب وعدم توافر المقومات التي تستثير تفكير الطلاب أو الاستجابة لاهتماماتهم واحتياجاتهم بصفة عامة والنفسية منها بصفة خاصة، وهذا ما لمسه الباحث أثناء ممارسته للتقويم التربوي للمدارس في مخطف المراحل، أما كون أن الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع لديهم اتجاه إيجابي نحو للدراسة بالمدرسة الثانوية الصناعية أكثر من ذوي الدافع المعرفي

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ف) للناجئة عن التفاعل بين المتغيرين المستقلين (الدافع المعرفي، البيئة المدرسية) في تأثيرها على متغير الاتجاه نحو

على المتغير التابع الاتجاه نحو الدراسة، وبالتالي فقد تحققت صحة هذا الفرض.

**الفرض السادس:** وينص على أنه: توجد علاقة ارتباط موجبة بين تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية.

ويرجع ذلك إلى أنه في حالة وجود الدافع المعرفي وبيلة مناسبة تراعى الجوانب النفسية للطلاب وتستجيب لاهتماماتهم واحتياجاتهم فإن ذلك يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو الدراسة بالمدراس الثانوية الصناعية.

ولتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإيجاد النسبة الفئوية لحساب التفاعل بين كل من **الفئات المعرفي** مع البيئة المدرسية وأثر هذا التفاعل على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول (١١) بوضع قيمة (ف) لحساب التفاعل بين كل من الدافع المعرفي والبيئة المدرسية وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية**

مصدر التباين	مج - المربعات	د - ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
البيئة المدرسية	٣٨٩١٢٦,٤٤	١	٣٨٩١٢٦,٤٤	٥,٣	
الدافع المعرفي	١٧٢١٣,٤٤	١	١٧٢١٣,٤٤	٠,٢٢	
التفاعل	١٧٨٧٥٩,٨	١	١٧٨٧٥٩,٨	٢,٣١	غير دالة
الخطأ	٧٤٦٣٦٩٨,٣٢	٩٦	٧٧٤٣٤,٧٦		

وبالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة (ف) الناتجة عن التفاعل بين المتغيرين المستقلين (الدافع المعرفي، البيئة المدرسية) في تأثيرهما على متغير التحصيل الدراسي لم تتجاوز (٢,٣١)، وهذه للقيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدلنا على أنه لا يوجد أثر لتفاعل المتغيرين المستقلين (الدافع المعرفي، البيئة المدرسية) على متغير التحصيل الدراسي، وكما سبق وأن ذكرنا يمكن أن تكون البيئة المدرسية لا تستجيب لحاجات واهتمامات الطلاب وبالتالي لا تساعدهم على التحصيل الدراسي، إلا

أن وجود الدافع المعرفي يحفز الطلاب على التحصيل بحثاً عن المعرفة والمعلومات.

### توصيات البحث :

#### يوصى الباحث بضرورة :

- ١ - الاهتمام بتوفير وسائل الثقافة المختلفة ومصادر المعلومات التي تساعد الطلاب وتستثيرهم على البحث والاطلاع حتى يمكن تنمية الدافع المعرفي لديهم.
- ٢ - تقبل الأفكار الجديدة للطلاب وتنمية رغبتهم في

للخول في المناقشة العالمية، ينبغي تطبيق أحد اختبارات الدافع المعرفي على الطلاب قبل التحاقهم بهذه المدارس إلى جانب بعض الاختبارات الخاصة بالتدريبات الطائفية.

٦- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتعلق بمجال الدافع المعرفي في مراحل التعليم المختلفة.

### بحوث مقترحة :

١ - العلاقة بين الدافع المعرفي وكل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة في مراحل التعليم العام.

٢ - بناء برنامج تدريبي لتنمية الدافع المعرفي لدى المدرسة الثانوية الصناعية.

البحث عن المعلومات والحصول عليها وتشجيعهم على تحمل الصعاب والمتاعب من أجل الحصول عليها.

٣ - مساعدة الطلاب على تقييم أفكارهم وتجاربهم دون الشعور بالذنب وكذلك مساعدتهم في تقييم هذه الأفكار والتجارب بما يسهم في الاستفادة من الخبرات الصحيحة واكتسابها.

٤ - تصميم وبناء للمقررات الدراسية وعرضها بطريقة تساعد على استئثار الطلاب نحو المنازل والتعبير عن المعلومات بما يؤدي إلى نمو الدافع المعرفي.

٥ - نظراً لأهمية المدارس الصناعية وخاصة في عصر المعلومة والذي يحتاج إلى فنيين معدين إعداداً جيداً

### المراجع العربية

- ١ - أحمد السيد محمد الشفيق: علاقة الدافع المعرفي والتغذية اللمرمانية بالانتماء الاجتماعي في مرفق نظم دراسة توريية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.
- ٢ - أحمد زكي صالح: علم النفس للتدريس، للهيئة المصرية، ١٩٩٦.
- ٣ - أحمد مهدي مصطفى: أثر تفاعل طريقتي التعلم بالاكتشاف وبمستوى الدافع المعرفي في تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، كلية التربية - جامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨٧، تكلم، نظريات وتطبيقات، الأتجار المصرية، ١٩٨٧.
- ٤ - أنور محمد الشرفاوى: تكلم، نظريات وتطبيقات، الأتجار المصرية، ١٩٨٧.
- ٥ - أنور محمد الشرفاوى: علم النفس المعرفي المعاصر، الأتجار المصرية، ١٩٩٥.
- ٦ - حمدي على أحمد الفرماوى: الدافع المعرفي وعلاقته بالانتماء نحو التعلم الذاتي عدد طلاب المرحلة الثانوية، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، ع ١٢، مايو ١٩٨٨، ص ١٨٠ - ١٩٥.
- ٧ - حمدي على أحمد الفرماوى: مقياس لدافع المعرفي، للهيئة المصرية، ١٩٨٥.
- ٨ - حمدي على أحمد الفرماوى: دافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل لدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨١.
- ٩ - سالم محمد صالح: بعض سمات المزاجية للتلاميذ في أرواح مختلفة من البيئة المدرسية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة المنوفية، ١٩٩٠.
- ١٠ - سيد عثمان، فؤاد أبو حطب: التفكير (دراسة نفسية)، الأتجار المصرية، ١٩٧٨.
- ١١ - صلاح الدين مصعبه هلام: الأساليب الإحصائية الاستدلالية، البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، دار الفكر العربي، ١٩٩٤.
- ١٢ - عبدالناصر محمد حسن: أسرار البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، ١٩٨٣.

- ١ - أحمد السيد محمد الشفيق: علاقة الدافع المعرفي والتغذية اللمرمانية بالانتماء الاجتماعي في مرفق نظم دراسة توريية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.
- ٢ - أحمد زكي صالح: علم النفس للتدريس، للهيئة المصرية، ١٩٩٦.
- ٣ - أحمد مهدي مصطفى: أثر تفاعل طريقتي التعلم بالاكتشاف وبمستوى الدافع المعرفي في تحصيل تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، كلية التربية - جامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨٧، تكلم، نظريات وتطبيقات، الأتجار المصرية، ١٩٨٧.
- ٤ - أنور محمد الشرفاوى: تكلم، نظريات وتطبيقات، الأتجار المصرية، ١٩٨٧.
- ٥ - أنور محمد الشرفاوى: علم النفس المعرفي المعاصر، الأتجار المصرية، ١٩٩٥.
- ٦ - حمدي على أحمد الفرماوى: الدافع المعرفي وعلاقته بالانتماء نحو التعلم الذاتي عدد طلاب المرحلة الثانوية، مجلة



طلاب الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الإسكندرية، ١٩٩٤.

١٧ - مهدي الدين حمدي: دراسات في الفلسفة والواقع، دار المعارف، ١٩٨٨.

١٨ - مصطفى سويف: مقدمة في علم النفس الاجتماعي، الأناضول للمصرية، ١٩٧٨.

١٩ - يوسف مصطفى اللاشبي: علم النفس التربوي في الإسلام، الرياض، دار الفريخ، ١٩٨١.

١٢ - عبدالمجيد نشواني: علم النفس التربوي، عثمان، دار الفرقان، ط ٢، ١٩٩٠.

١٤ - علي أحمد علي: سلوك الإنسان، تطبيقات في مجال العمل، مكتبة عين شمس، (دكت).

١٥ - فؤاد أبو حطب، آمال صادق: علم النفس التربوي، الأناضول للمصرية، ١٩٩٧.

١٦ - محمد محمد عباس المغربي: أثر استخدام بعض أساليب المتقارب ومعدنيات التفاهم المعرفي في تحصيل التلميذ لدى

## المراجع الأجنبية

20 - Agenw. E.M.: "The Relationship Between Elementary school climate and student Achievement" Diss. Abst. Inter. No. (43 - A), 1982, P.3360.

21 - Atkinson. R. & Hilgard. E. R. "Introduction to psychology" New York Jarcourt Brace, Jovanovich 1983.

22 - Asmuball. D. E.: "Educational psychology psychology Acognitive view. New York. Helt Rinchort winston, 1968.

23 - Bruner. J.S: "Towards Atheory of instruction" Cambridge Harvard unversity, 1967.

24 - Cohen. A.R. & Others: "Explortion study to Investigation the need for Cognition" Jorur. Of Abnormal and social psychology. Vol. 51, 19955. PP. 291-294.

25 - Cronback. J.: "Educational psychology" New York. Horcourt Brace, 1963.

26 - Cross. J.R.: "The psychology of Learning: An Introduction for students education" New York. Gordon. R. Cross pergamon, 1964.

27 - Dececco. J.P.: "The psychology of learning and instruction" New Delhi. Prumtic Hall, 1960.

28 - Enlehaen S.C.: "Motivation for learning" the university of Michigan, 1974.

29 - Hall J.A.: "Study of Relationship between selected factors of organizational climate and pupils achievement in Reading Arithmetic and language" Diss. Abst. Inter. No. (26-A), 1975, P. 5817.

30 - Harold. O.K.: "Statistical Concepts for the Behavioral Science" Secod Edmon Edmon. Allyn and Bacon. Boston, London, 1996.

31 - Hilgard, E.R.: "Instruction to psychology" (3ed) New York. Harcourt, Brace, word, 1962.

32 - Maslow A.: "Theory of Human Motivation" Psychological Review. Vol. 50, 1973, PP. 670 - 696.

33 - Yurkevich, S.: "Levels of needing to cognition growth for childer schools" Diss. Abst. Inter. Vol 65, 1981, P.1085.

34 - Murray, J.N.: "Motivation and Emotion" New York, Prentic Hallk, 1964.

35 - Rosen, Et "A Factor analysis of the need for cognition" psychological Report, 15, 1964, PP 619 - 625.

36 - Vinske, W.E.: "The Psychology of Thinking" New York, Mc-Grow - Hall, Company, 1974.

## مقدمة

يذهب الاتجاه السائد في بحوث التعلم إلى أن الفرد حينما يعالج المعلومات المقدمة له إنما يستخدم طريقة معينة في معالجتها، كما أنه يميل إلى استخدام أسلوب معين في طريقة التعلم والتفكير وقد تكون هذه الطريقة مرتبطة بشكل أو بآخر بأحد نصفي الدماغ (الأيمن أو الأيسر) أو التصفين معا (براكن، ليدفورد، وماكالوم & Bracken, Iedford & Zenhausern, 1979؛ مكالوم، 1978؛ بيتر 1996 Bitner؛ فان كليف Van CLaaf & Schkade, 1989 وشكيد

العلاقة بين أسلوب التعلم  
والتفكير المعتمد على أفضلية  
استخدام نصفي الدماغ والتأزر  
الحركي، البصري المنفرد  
والثنائي لدى عينة من أطفال  
الصف السادس الابتدائي<sup>(١)</sup>

د. محمد محمود الشيخ

قسم علم النفس

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة الإمارات

(١) أُنجز هذا البحث عن طريق منحة مالية من جامعة الإمارات العربية المتحدة.

وقد بينت بعض الدراسات اعتماد بعض الأفراد على استخدام الدماغ بطريقة كلية في التفكير والتعلم أكثر من اعتمادهم على نصف بعينه بصورة واضحة (سبرنجر ونوتش 1989 Springer & Deutsch) فهل يجد مثل هؤلاء الأفراد سهولة في التعامل مع المهمات السلوكية التي قد تتطلب أداء ثنائيا في ذات الوقت؟

تتفق الدراسات النفسية والفسيولوجية والطبية على أن النصف الأيسر من الدماغ يتضمن عمليات التحليل المنطقي واللغوي بينما يتضمن النصف الأيمن من الدماغ عمليات التفكير غير اللفظي كمعالجة العمليات ذات العلاقة بالفراغ والذاكرة المكانية (سيفت 1990 Siffert؛ تومبس 1981 Tonmbis؛ لثيت 1985 Annett؛ واركوك Werchock، 1981؛ حمدان، 1985؛ بوزان، 1990؛ عبدالرحيم ويشاى، 1980).

والتأزر الحركي البصري نشاط يتميز بنوع من الانساق تتحكم فيه أجزاء مختلفة من الجسم والحواس خاصة حاسة البصر (كالاهير 1982 Gallahue، هارو 1972 Harrow) وقد يكون التأزر الحركي - البصري على نوعين: نوع يتعلق بالتأزر الحركي - البصري الذي يستخدم فيه المفحوص اليد أو للرجل المفضلة لديه، والنوع الآخر هو التأزر الحركي البصري الثنائي Bi-lateral الذي يستخدم المفحوص فيه اليدين أو للرجلين معا أو أحد اليدين وأحد الرجلين معا عند القيام بالأداء الحركي، وبما أن المهارات الحركية وخاصة للتأزر الحركي - البصري تتضمن نشاطات تتعلق بالفراغ والذاكرة المكانية فقد يكون الأفراد الذين يعتمدون على النصف الأيمن من الدماغ في عملية التفكير والتعلم لديهم تأزر حركي بصري أفضل من الأفراد الذين يميلون

بصورة أوضح إلى استخدام النصف الأيسر من الدماغ، غير أنه من الممكن أيضا أن يكون لاستخدام اليد والأصابع في بعض المهارات الحركية المرتبطة باللغة - مثل رسم الخطوط أو كتابة الحروف أو الكلمات - علاقة بالنصف الأيسر من الدماغ.

وقد دلت بعض الدراسات على أن الإناث أفضل من الذكور في المهارات الحركية الدقيقة Fine motor skills التي يدخل ضمنها التأزر الحركي - البصري، فهل يعنى ذلك أنهم أفضل من الذكور فيما يتعلق باستخدام النصف الأيمن من الدماغ في عملية التفكير والتعلم؟ إن الصورة قد لا تكون واضحة خاصة وأن نتائج الدراسات المتعلقة بالفرق بين الذكور والإناث في استخدام نصفي الدماغ في عملية التفكير والتعلم غير ثابتة وليست على منوال واحد (سينج 1990 Singh). وتحاول هذه الدراسة البحث في هذه القضية لتوضيح هذه العلاقة ومدى إمكانية وجود فروق بين للذكور والإناث فيها.

## هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ثلاثة أمور:

- 1- التعرف على طبيعة تفصيل استخدام نصفي الدماغ في سن ما قبل المراهقة.
- 2- الكشف عن نوع العلاقة بين تفصيل استخدام أحد نصفي الدماغ (الأيمن أو الأيسر أو كليهما معا) «متكاملين (Integrated)» في عملية التعلم والتفكير والتأزر الحركي - البصري المتكامل والثنائي
- 3- الكشف عن الفرق بين الذكور والإناث في أفضلية استخدام نصفي الدماغ وفي التأزر الحركي - البصري الفردي والثنائي.

## أهمية الدراسة

إن الدور الذى يقوم به النصف المغفل من الدماغ فى عملية تطور واستخدام المهارات التعليمية لازال غامضاً وتشبه المفارقات والجدل، ويرى وإركوكه (١٩٨١) على سبيل للمثال أن الأطفال الذين لا تتضح عندهم سيطرة نصف معين من الدماغ فى عملية التعلم قد يولجهم بعض الصعوبات فى تعلم بعض المواد الأساسية، ومن الواضح أن الأبحاث التربوية تركز على النصف الأيسر من الدماغ والعمليات المرتبطة به، بينما لم يلق النصف الأيمن من الدماغ نفس الاهتمام (عيسى، ١٩٨٣)، ولذا فإنه من الضروري أن تراعى الخطط التربوية خصائص كلا النصفين معاً وإلا فإننا قد نكون أهملنا جانباً مهماً من التعلم غير اللفظي وبخاصة إدراك الفراغ والذاكرة المكانية المهمة فى مواد مثل الجغرافية والهندسة وغيرها.

يساعد التعرف على عمل نصفي الدماغ وعلاقته بالعملية التعليمية - التعليمية فى المرحلة الابتدائية القائمين على المناهج فى تطوير وتنمية الخطط الدراسية والتعليمية التى تستجيب لمطالب المتعلم بصورة أفضل (أوجورك، 1982)، ويذهب سند (Send 1991) إلى أن الطفل الذى لا يثب على سلوكه الحركى استخدام نصف معين من الدماغ قد يعود إلى حرمان الطفل من الفرصة الكافية للحركة أو تشجيعه عليها بوسائل مناسبة، ولكن يجب أن يؤخذ هذا للرأى بشيء من الحذر لأنه يهمل عامل التعلم فى الأمر؛ فهناك - على سبيل المثال - أطفال فشلوا فى اللجوء ولم تتأثر قدراتهم الحركية بعد ذلك.

وفى السياق نفسه يرى ديليسون و ديليسون - Denni-son & Dennison 1986، وسيفت (1990) أن ممارسة الفرد للنشاطات المتحققة بتنشيط المهارات الحركية والرياضية يؤثر بدوره على تعزيز واستخدام كلا النصفين من الدماغ فى التفكير والتعلم بطريقة أفضل خاصة بالنسبة للأفراد الذين يعيشون تحت الضغوط الحياتية المختلفة، وعليه فإن الاهتمام بدراسة العلاقة بين المهارات الحركية بكافة أنواعها وطريقة استخدام نصفي الدماغ يصنف بعداً هاماً للتعرف على نوع هذه العلاقة وما يترتب عليها من إجراءات تربوية ونمائية، كما أن التعرف على الفروق بين الإناث والذكور فى أفضلية استخدام نصفي الدماغ وفى التأثر الحركى - البصرى يمكن أن يساهم فى البحث عن أسباب هذه الفروق ووضع البرامج التعليمية والنفسية المناسبة لكل منهما خاصة وأن العلاقة بين النمو الحركى ومظاهر النمو الأخرى علاقة مهمة وتكاملية (محمد ومطروح، ١٩٨٠) والبحث الحالى محاولة تصب فى هذا السياق وي طرح التساؤلات التالية وحاول الإجابة عنها.

## أسئلة الدراسة

- ١- هل يميل الأطفال فى سن الثانية عشرة إلى استخدام نصفي الدماغ معاً فى طريقة تفكيرهم وتعلمهم أكثر من استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر بطريقة منفردة؟
- ٢- هل تفضيل استخدام نصفي الدماغ يكون واضحاً فى مرحلة ما قبل المراهقة؟
- ٣- هل توجد علاقة إيجابية دالة بين استخدام نصفي الدماغ والتأثر الحركى - البصرى المنفرد أو الثنائى؟

## التآزر الحركي - البصري الثنائي :

### Bilateral Sensory - Motor coordination

هو القدرة على التحكم في عضنين أو أكثر من أعضاء الجسم عند استخدامها معاً، وفي الوقت نفسه في الإتيان ببعض المهارات الحركية، ودمج هذه الأجزاء للقيام بنشاط حركي معين يتميز بالسلاسة والتدماج سواء كان هذا النشاط يتعلق بالمهارات الحركية الكبيرة Gross أو الدقيقة Fine مثل استخدام اليدين معاً أو الرجلين معاً أو اليد مع إحدى الرجلين .. وهكذا (كالاهايو ١٩٨٢، هارو 1972؛ برونينكس 1978 Bruininks) وفي هذه الدراسة يشير للتآزر الحركي - البصري للثنائي إلى استخدام كلتا اليدين في الوقت نفسه للقيام ببعض المهارات الحركية الدقيقة وهي الأنشطة نفسها المشار إليها في مصطلح التآزر الحركي - البصري المنفرد. وتمثل الدرجة الكلية مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في أدائه للمهارات الحركية الثلاث.

## نشاط نصفي الدماغ:

### Hemisphere Function

هو النشاط الذي يعتمد على استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر من الدماغ حيث أن كل نصف يقوم بوظائف معينة ويطلب على النصف الأيمن الأنشطة الفراغية والابتكارية بينما يغلب على النصف الأيسر الأنشطة اللغوية (سيلفت ١٩٩٠، سبرنجر وذرولت ١٩٨٩، حمدان ١٩٨٥، بوزان 1٩٩٠). وفي هذه الدراسة فين نشاط نصفي الدماغ يتمثل في درجات المفحوص التي يحصل عليها من خلال أدائه على اختبار «طريقته في التعلم والتفكير» (النسخة الخاصة بالأطفال)، Your Style

٤- هل توجد فروق بين المجموعات التي تعتمد في طريقة تفكيرها بصورة واضحة على النصف الأيمن من الدماغ أو النصف الأيسر من الدماغ أو النصفين معاً في التآزر الحركي - البصري المنفرد أو التآزر الحركي - البصري للثنائي؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أفضلية استخدام نصفي الدماغ؟  
٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التآزر الحركي - البصري المنفرد أو للثنائي؟

## تعريف المصطلحات

### التآزر الحركي - البصري المنفرد:

#### Sensory - Motor Coordination

هو القدرة على التحكم في جزء أو أكثر من أجزاء الجسم عند استخدامها في القيام بحركات معقدة ودمج هذه الأجزاء للقيام بنشاط حركي معين يتميز بالسلاسة والتدماج، وقد يتضمن هذا النشاط نوعاً من التآزر بين جزء من أجزاء الجسم وحاسة الإبصار، مثل التآزر الحركي بين اليد والعين أو بين الرجل والعين (لوكهارت، Lockhart 1980) وهو في هذه الدراسة يتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على الاختبار المستخدم في الدراسة، والذي يتطلب من المفحوص أن يستخدم اليد المفصلة (وهي اليمنى في الدراسة الحالية) في رسم بعض الخطوط والأشكال وبشروط محددة من خلال ثلاثة أنشطة مختلفة (انظر الجزء الخاص بإجراءات الدراسة). وتمثل مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص في الأنشطة الثلاثة الدرجة الكلية للتآزر الحركي - البصري المنفرد.

(Kaltsounis, 1979؛ كالترسونيس Van Kleeck, 1989) جاءت نتائجها لحزم ظهور اختلافات بين عمل كلا النصفين، فالنصف الأيمن يتضمن بشكل خاص المهارات غير اللفظية التي تعتمد على الناحية البصرية المكانية والإدراك الجسدي والقدرة على الإدراك المزدوج للأشياء والمبادأة وفهم التراكيب والقدرة الموسيقية، ويتضمن النصف الأيسر القدرات اللفظية والقدرة على التعلم المنطقي والقدرة التحليلية اللفظية والتعبيرية والمنطقية والجدلية.

توصل تومبس (1981) في دراسته التي اشتملت على ٥٨ طالباً من المستوى الجامعي إلى أن الأفراد الذين يعتمدون بشكل أكبر على النصف الأيمن من الدماغ لديهم قدرة كبيرة على استرجاع المعلومات غير اللفظية (الصور) وذلك على العكس من الأفراد الذين يعتمدون على النصف الأيسر من الدماغ حيث أن قدرتهم على استرجاع المعلومات اللفظية أكبر وأوضح، كما يشير التقرير على السرطاني والصمادي (١٩٩٥)، وصلونه (١٩٩٤) إلى أن النصف الأيمن من الدماغ مسئول عن القدرات الإبداعية، ويرى كينسبورن (1982) Kinsbourne أن العمليات العقلية المنطقية مثل ترتيب الأشياء وفهم العلاقة بينها والذاكرة المكانية تعتمد على النصف الأيمن من الدماغ.

يتبين مما سبق أن لكل نصف من الدماغ تخصص في نشاطات معرفية معينة، فما الذي يجعل الفرد يعتمد على نصف معين من الدماغ بصورة واضحة أكثر من النصف الآخر؟ إن الأفضلية في استخدام نصف معين من الدماغ من المتوقع أن يعتمد على طبيعة المهمة أو النشاط المراد تحقيقه، كأن يكون نشاطاً لغوياً أو معتمداً على الإدراك المكناني (نيشيزاوا 1994، Nishizawa). وهذا يعني أن استخدام نصفي الدماغ يعتمد على طبيعة المهمة

(ريدولز، كالترسونيس، of Learning and Thinking ونورانس (Reynolds, Kaltsounis & Torrance, 1979) المطبق في هذا البحث.

## الدراسات المسابقة

### تخصص نصفي الدماغ :

#### Hemisphere Specialization

تؤيد العديد من الأبحاث في ميادين مختلفة كالتخصص والأعصاب وعلم نفس النمو والتربية فكرة مفادها أن النصف الأيمن والنصف الأيسر من مخ الإنسان يؤديان عمليات مختلفة عن بعضهما البعض (ولرشوك 1981). ويؤيد هذا الاتجاه أيضاً كل من مولفيس وإيلفيل (Molfese & linville 1986) اللذان بيّنا أن كلا النصفين ليسا متماثلين تماماً في فهم الواقع أو العالم المحيط. ويشير سيفت (١٩٩٠) إلى أن كل نصف من نصفي الدماغ يبدو قادراً على التعامل مع أنواع مختلفة من اللغات غير أن الأمر يختلف عن مدى الفاعلية أو الكفاءة. وتوضّح أثيت (١٩٨٥) إلى أن الدراسات التي أجريت حول مدى قدرة الأفراد الأسوياء على إدراك المثيرات غير المتماثلة Asymmetries تؤكد بشكل واضح على أن الكلام والمهارات اللغوية تعتمد على النصف الأيسر من الدماغ بينما تعتمد للمهارات التي تتطلب إدراك الفراغ المحيط بالفرد مثل الرسومات والصور والزوايا غير الواضحة على النصف الأيمن من الدماغ.

وفي السياق نفسه فإن جميع المحاولات لدراسة العمليات العقلية لنصفي الدماغ سواء لمرضى الدماغ المجزأ Split Brain (سبرجر ودوتش، ١٩٨٩) أو لمرضى السكتة الدماغية Stroke Patients (سيفت، ١٩٩٠) أو الأفراد المعاقين (بوليتي 1982، Paoletti) فكانت تؤكد

المطلوب من الفرد أدائها، فإن كانت تنسم بالتعقيد والصعوبة فإنه يستخدم كلا النصفين معا مما يساعد على أداء أفضل لتلك المهمة. وهذا يعنى أنه لو كان بالإمكان توزيع المهمة أو الموضوع على النصفين معا فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى تحسين الأداء والإنجاز (بلجر، Belger، 1993) فالحاجة إلى التعامل مع العلاقات المتشابهة والمعقدة تعتمد على مشاركة النصف الأيسر أيضا، أى أن النصفين يتعاملان سويا مع المشكلات المعقدة.

وقد بين نيفيزاوا (١٩٩٤) أن لعامل البيئة دورا فى عملية استخدام نصفي الدماغ واستنتج من خلال دراسات سابقة بأن العمليات العقلية عند اليابانيين تتركز على النصفين معا أكثر مما هو عليه الحال بالنسبة للمجتمعات الغربية. غير أن الباحث نفسه وجد فى دراسته التى اشتملت على ٢٦ حدثا يابانيا ومثلهم من الأمريكيين أن كلا المجموعتين استخدمتا النصف الأيمن من الدماغ فى تمييز وإدراك الموقع فى الفراغ. يرى كينيسبرين (١٩٨٢) أن جميع أجزاء الدماغ اللغوية جاهزة للاستخدام فى جميع الأحوال ولكن يختلف الأفراد فى الطريقة التى تمعنوا عليها فى التفكير بسبب خبراتهم الحياتية التى عاشوها وأساليب التعلم التى اعتادوها (بيتي، هالتمان، Petty & Haltman، 1991)، ولذا فقد نجد بعض الأفراد يستخدمون مختلف أجزاء الدماغ بوتيرة أكبر بشكل مكثف أكثر من الأفراد الآخرين.

### نمو عمل نصفي الدماغ:

يشير ملفيس واينل (١٩٨٦) إلى أن بعض الدراسات بينت تفصيل الأطفال الرضع للجانب الأيمن من الجسم مما يشير إلى أن النصف الأيسر من الدماغ متقدم وأكثر

فاعلية من النصف الأيمن منذ الميلاد. ويدعم هذه الفكرة ما وضعه بين وإسكس Payne & Isaacs من أن نصفاً واحداً من الدماغ يجب أن يهيمن على النشاط المعرفى أو يهيمن على النصف الآخر لى تظهر مختلف السلوكيات بشكل واضح ويظهر ذلك على الطفل فى سنوات عمره المبكرة من خلال نشاطه الحركى. كما أن بعض الأبحاث بينت أن تخصص نصفي الدماغ يبدأ فى مرحلة عمرية متقدمة (كينزبورن 1975، Kinsbourne؛ رينولدز وكوفمان 1978، Reynolds & Kaufman؛ فى رينولدز، كالسنونين، وتورانس، ١٩٧٩).

غير أن تورانس 1987 Torrance يرى أن الاعتماد على نصف معين من الدماغ يبدأ مع بداية اكتساب اللغة ولا يكتمل حتى بداية البلوغ كما جاء من خلال دراسته على عينات من الأطفال من سن مدرسة الروضة حتى الصف للثامن. إلا أن ذلك لا ينطبق على أطفال الصف الرابع (٩ - ١٠ سنوات) حيث لوحظ انخفاض واضح، ومرد ذلك كما يرى الباحثون إلى الانخفاض المفاجئ Slump فى الابتكار فى هذه المرحلة العمرية. ويؤيد هذه النتيجة علارة (١٩٩٤) الذى يرى أن اكتمال تخصص نصفي الدماغ لا يتم إلا مع بداية سن المراهقة.

### الفرق بين الذكور والإناث فى استخدام نصفي الدماغ:

لم تفصل الدراسات التى أجريت على أسلوب التفكير أو مدى استخدام نصفي الدماغ بشكل قاطع فى مدى وجود طرق متميزة للتفكير بالنسبة لكل جنس على حدة أو طبيعة هذا الاختلاف (البيلي 1993، Albaili)، وأن كثير من تلك الدراسات يذهب إلى أن غالبية الإناث يميل إلى

استخدام للنصف الأيسر من الدماغ أكثر من الذكور. وتشير أنيت (١٩٨٥) إلى احتمال اعتماد الذكور على النصف الأيسر من الدماغ في أداء الجانب العملي من اختبارات الذكاء، بينما تميل الإناث إلى استخدام النصفين معا في أدائهن لاختبارات الذكاء بوجوبها اللغوية والعملية معا أدى إلى الاعتقاد بأن الإناث أكثر اعتمادا من الذكور على النصف الأيسر من الدماغ. والمعروف أن أداء الإناث في المهارات اللغوية أفضل من للذكور وهذا يعكس تفوق عمليات النصف الأيسر من الدماغ لديهن.

ويؤكد هذا الرأي للنتائج التي توصل إليها روبينك، بل وجينس 1987 Roubinek, Bell & Gates في دراستهم على ١٨٤ من تلاميذ الصف السادس حتى الصف الثامن الابتدائي من المتفوقين، فقد وجدوا أن غالبية التلاميذ كانت إجاباتهم أفضل من التلميذات في العبارات المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ والعكس وجد بالنسبة للتلميذات. وعلى نص الفوال، ومع عينة من الراشدين اشتملت على ١٠٤ طالبة و ٨٦ طالبا من جامعة الإمارات، وجد ألبيلي (١٩٩٣) أن الذكور أفضل من الإناث في استخدام النصف الأيمن والنصفين معا مع عدم وجود فروق بينهما في استخدام النصف الأيسر من الدماغ. وفي دراسته التي اشتملت على ١٩٣٢ أنثى و ١٣٧٥ ذكرا تراجعت أعمارهم ما بين ١٧ إلى ٣٥ سنة، وجد كوران (1993) Coran أن الإناث يملن أكثر من الذكور للاعتماد على النصف الأيسر من الدماغ.

وعلى العكس من ذلك، فقد توصل سينج (١٩٩٠) إلى أن الذكور أفضل من الإناث فيما يتعلق باستخدام النصف الأيسر الخاص بالكلام وهذا يعني كما يرى سينج إلى أن للخصص في استخدام نصف معين من الدماغ لا يسير على وتيرة واحدة بين جميع البحوث. ومن ناحية أخرى هناك بعض الدراسات التي بيئت أن أداء الإناث أفضل من

للذكور فيما يتعلق باستخدام كلا النصفين معا (ألبوتي 1981 ioti؛ سليمان 1989, Soleman؛ ألبيلي، 1993). يتبين من هذه الدراسات عدم وجود اتفاق في نتائج البحوث فيما إذا كان هناك فروق بين الجنسين في مدى تفصيل جانب معين من الدماغ في النشاطات المعرفية.

## الفروق بين الذكور والإناث في المهارات الحركية:

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمهارات الحركية. فقد بينت الدراسات تفوق الذكور على الإناث - في مراحل عمرية مختلفة - في المهارات الحركية الكبيرة Gross Motor Skills مثل للجري، القفز، الوثب العالي، قذف الكرة.. وجميع المهارات التي تتطلب استخدام العضلات الكبيرة (هارني وباركر 1972, Harney & Parker؛ موريس وآخرين 1982, Morris et al., نلسون 1983, Nelson؛ هيوارد، جوهانس - لى ورومر Heyward, Gohannes- لى ورومر 1986, Ellis & Romer؛ ميسر وآخرين Misner et al., 1990 Garcia؛ جارسيا 1994 Garcia؛ هول وكيمورا Hall & Kimura, 1995). غير أن هناك بعض الدراسات التي لم تتوصل إلى إيجاد فروق بين الذكور والإناث في بعض المهارات الحركية، فعلى سبيل المثال في تحليلهم لنتائج مجموعة من الدراسات السابقة على أطفال المدرسة الابتدائية، لم يجد توماس وآخرين Thomas et al (1994) أية فروق بين الذكور والإناث في أثر التدريب على مهارة قذف الكرة. كما أن كلا الجنسين تحسنا في إتقان هذه المهارة بنفس المستوى نتيجة للتدريب. كما بينت بعض الدراسات أن الإناث أفضل من الذكور في مقاومتهم لأثر التعب أثناء الأداء الحركي (ميسر



1978؛ كورين Corbin، 1980؛ هيركويتز Herkowitz  
1980؛ برانتا Branta، 1982؛ توماس وفريدش، 1985؛  
نلسون وآخرون Nelson et al 1986؛ الهارون Al-  
haroun، 1987؛ باترسون وفوسيت Patterson & Fau-  
cette، 1980؛ بيت Peet، 1994).

كما أن بعض الفروق ردت إلى بعض العوامل  
البيولوجية خاصة قبيل فترة المراهقة مثل عامل النضج  
(لوكهارت Lockhart، 1973؛ مالينا Malina،  
أوكسندلين Oxendine، 1984؛ راثيرس Rathus، 1988)  
وهيئة الجسم، مثل الطول، والوزن، وكمية الدهون (مالينا  
Malina، 1973؛ سلوتر، لوهمان وميزنر Slaughter،  
1977؛ Lohman & Misner، 1980؛ مالينا Malina،  
راريك Rarik، 1980؛ هيمسلي، ابست، وسطلول، Hen-  
sley، East، & Stillwell (1982)؛ نلسون وآخرون،  
1986). ويرى دورين (Doreen (1992 أن تفوق الإناث  
يعود إلى وجود النظام المسئول عن تنظيم العادات الحركية  
Praxis System لديهم خلف اللصام المعخي الخاص  
بالحركة Motor Cortex والذي يلعب دورا مهما في  
تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى الإناث. كما يفسر  
البعض هذه الفروق على أساس أن لدى الإناث ارتجاع  
بطيء نسبيا في ألياف العضلات مقارنة بالذكور أو ربما  
لقلة وجود المواقف المائعة لضيق الدم لدى الإناث الذي  
يساعد في قلة توتر العضلات أو شددا (مسدر  
وآخرون، 1990).

### نصفى الدماغ والمهارات الحركية:

وقد يتفق بمعلقة نصفى الدماغ بالحركة، فهناك بعض  
الدراسات التي تربط بين النصف الأيمن للدماغ والمهارات

وآخرون، 1990). وتتفوق الإناث في المهارات الحركية  
الدقيقة Fine Motor Skills مثل التآزر البصرى -  
اليدي، دقة حركة الأصابع، الكتابة، الرسم، .. وجميع  
المهارات التي تتطلب استخدام العضلات الصغيرة  
(جالاهير، 1987؛ هارو، 1977؛ لوبويل وهوف  
Gouchie & Hoff، 1987؛ كوشى وكيمورا O'Boyle & Kimura، 1991؛ هول وكيمورا، 1991).

وعلى الرغم من تضارب الدراسات التي توضح الفروق  
بين الذكور والإناث في المهارات الحركية، فهناك بعض  
الدراسات التي تختلف مع هذا الاتجاه. فلى سبيل المثال  
لم يتوصل جرائت، براشى، وزن، Grant، Boelsche، & Zin 1973  
إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في  
مهارات التآزر الحركى - البصرى بين الذكور والإناث في  
اللغة العبرية من 4 إلى 6 سنوات. وقد توصل دينكلا أيضا  
Denckla 1974 إلى نفس النتيجة. كما قام ترماس وفرنش  
Thomas & French 1985 بمراجعة لعدد من الدراسات  
السابقة بلغ 64 دراسة في النمو للحركى شملت عينات  
تراوحت أعمارها ما بين 3- 20 سنة حيث لم يلاحظ وجود  
أية فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين للذكور  
والإناث فيما يتعلق بمهارات التآزر الحركى - البصرى  
ومرونة الأصابع أو سرعة الاستجابة.

وقد جاءت أغلب للتفسيرات لهذه الفروق - إن وجدت  
- على اعتبار أنها ترجع إلى العوامل الاجتماعية والبيئية  
مثل طريقة التعامل مع كل من الذكور والإناث والتوقعات  
الاجتماعية للدور للماطل بكل منهما والفرص المتاحة لكل  
منهما للحركة واللعب واتجاهات أفراد المجتمع نحو التربية  
البدنية واختيار الأنشطة الرياضية المناسبة لكل جنس  
(دينوسى Di Nucci، 1976؛ هيركويتز Herkowitz،

الحركية، ودراسات أخرى تربط بين النصف الأيسر للدماغ والمهارات الحركية وبعضها الآخر يربط بين كلا النصفين وعلاقتهما بالمهارات الحركية أو الأداء الحركي.

فبالنسبة للعلاقة بين النصف الأيمن والحركة، فقد توصل كل من نان وكوتلو (Tan & Kutlu 1992) إلى أن النصف الأيمن من الدماغ يمثل عاملاً هاماً في تحديد مهارة اليد اليمنى على اختيار تحريك المصامير Peg Moving Task خاصة لأولئك الذين يستخدمون اليد اليمنى سواء الذكور منهم أو الإناث؛ غير أن عامل السيطرة يبدو أقل تأثيراً لدى الذكور مقارنة بالإناث. وقد أوضحت بعض الدراسات التي أجريت على الأطفال والكبار من العاديين أو المرضى المصابين بتلف في الدماغ، أن المهارات الحركية الكبيرة Gross Motor Skills المرتبطة بالقوة والسرعة واستخدام الأدوات المختلفة تبدو أكثر ارتباطاً بأعضاء الجانب الأيمن من الجسم، بينما للمهارات الحركية المتعلقة بالفراغ واللمس والتأزر الحركي - البصري فإنها ترتبطة بصورة أفضل بأعضاء الجانب الأيسر من الجسم. وفي هذا إشارة إلى أن النصف الأيسر من الدماغ أكثر ارتباطاً بالحركات الكبيرة في حين أن النصف الأيمن من الدماغ أكثر ارتباطاً بالحركات الدقيقة Fine .

وفي دراسة أجريت على عينة بلغت ٩٦ طالباً جامعياً، وجد باريت (Barrett 1988) أن زمن الرفع (سرعة الاستجابة) من الممكن أن يكون مرتبطاً بالنصف الأيمن من الدماغ وأنه خاضع لسيطرة النصف الأيمن من الدماغ حيث يعتبر كوسيط لاستثارة الانتباه وسرعة الاستجابة. وقد وجد واسون (Wilson 1982) أن الطلبة الذين يعتمدون على النصف الأيمن من الدماغ كان أداؤهم أفضل من أولئك الذين يعتمدون على النصف الأيسر من الدماغ في الرسم الهندسي وذلك للجنسين معاً.

وللتعرف على علاقة النصف الأيسر من الدماغ بالمهارات الحركية، قام كويسترا وهيلمان & Kooistra (1988) Heilman بفحص ثمانية عشرة دماغاً طبيعياً لأفراد تراوحت أعمارهم من ٢٦ أسبوعاً من الحمل إلى ٦٨ عاماً من العمر. فوجد أن النصف الأيسر من الدماغ أكبر في ستة عشرة من الثمانية عشر دماغاً المفحوصة. ولذا ما وضعنا في الاعتبار دور الجزء الرمادي من النشاط المخي Basal Ganglia في التحكم الحركي خاصة السيطرة الحركية للجانب السفلي من جسم الإنسان، فإنه يفترض أن النصف الأيسر من الدماغ يتحكم في المهارات الحركية أكثر من النصف الأيمن.

إن التلف أو الضرر الذي قد يصيب النصف الأيسر من الدماغ قد يسبب إعاقة في القدرة على التمييز بين اليمين والشمال والقدرة على تمييز الألوان وتحديد الاتجاه والقدرة على الإتيان بمختلف الحركات المعقدة المتطمة وهو ما يعرف باسم العمى الحركي Apraxia (انيت، ١٩٨٥). كما بينت الدراسة التي أجراها فيرويندر وسيدواي Fair (1994) weather & Sidway على مجموعة تكونت من ٤٠ طالباً تكراً تراوحت أعمارهم بين ١٥ و ١٦ عاماً، أن النصف الأيسر من الدماغ يسيطر على تلمس حدوث السلوك الحركي الخاص بالجانب الأيسر أو الجانب الأيمن من الجسم وربما يعود ذلك إلى الارتباط بين التلمس بالسلوك الحركي وتلمسه وبين الأفكار اللفظية المرتبطة بهذا السلوك والخاصة بسيطرة النصف الأيسر من الدماغ. وقد جاءت هذه النتيجة متماشية مع نتائج الدراسات السابقة (ثورونتون وبيترز- Thornton & Pe- 1982، Goodale، ters، 1982، هارينجتون وهولاند- Har- 1991، rington & Holland).

ويرى دورين (1٩٩٢) أن حركات اليد اليمنى مبرمجة من خلال النصف الأيسر من الدماغ، وأى عطل في هذا

النصف من المرجح أن يحدث صعوبة لدى الفرد في اختيار الحركات اليدوية المناسبة، ويصنف بأن الأفراد الذين يستخدمون اليد اليسرى يعتمدون بشكل أقل على النصف الأيسر من الدماغ. وقد توصل تان وكجين Tan (1992) إلى نتيجة مفادها أن للنصف الأيمن من الدماغ دوراً أكبر من النصف الأيسر في تحديد مهارة سرعة تحريك المسامير على اللوحة المثقبة من اليمين إلى الشمال باستخدام اليد اليمنى ومن الشمال إلى اليمين باستخدام اليد اليسرى بالنسبة للذكور. غير أنه اتضح أيضاً أن للنصف الأيسر من الدماغ له تأثير أكبر من النصف الأيمن على هذه المهارة بالنسبة للذكور الذين يفصلون استخدام للعين اليمنى والقدم اليمنى معاً. أما بالنسبة للإناث فإن كلا النصفين يساهمان في أداء هذه المهارة وإن كان النصف الأيسر يبدو أكثر تأثيراً من النصف الأيمن.

ويشير كل من كيورا وإرشيبالد Kimura & Archi (1974) إلى أن المرضى الذين يعانون من تلف في النصف الأيسر من الدماغ - مقارنة بالمرضى الذين يعانون من تلف في النصف الأيمن من الدماغ - يعانون من تلف في العمليات أو المهارات التي تتطلب النسخ وحركات اليد والذراع (الحركات اليدوية). رويدا يعنى هذا أن العمليات التي يميز بها النصف الأيسر من الدماغ يمكن أن يكون لها ارتباط بالمهارات الحركية أيضاً.

يتضح مما سبق اختلاف الدراسات في شأن أهمية كل نصف من نصفي الدماغ وأثره على المهارات الحركية، حيث لم تستطع الدراسات تقديم نتائج حاسمة في هذا الموضوع. ومما يؤكد هذا الاعتقاد الدراسات التي تكشف عن علاقة للنصفين معاً بالمهارات الحركية. ففي هذا الصدد، تشير أنيت (1985) إلى أن هناك بعض المهارات

الحركية مثل ارتداء الملابس أو التمييز بين الأشياء أو القبض على الأشياء وحتى المشي والتي لا يمكن تفسيرها كلياً اعتماداً على نصف واحد من الدماغ، وترى بأن الخطط والطرائق المستخدمة للقيام بمثل هذه المهارات تكون على شكل خطط وخرائط معينة تعود إلى كلا النصفين معاً، فطدما يقوم الفرد بحركات تعتمد على جانب واحد من الجسم (الأيمن أو الأيسر) فإنه من المحتمل أن يستخدم العديد من أنظمة التحكم، فليس هناك من سبب يستوجب الاعتقاد أن ذلك الجانب بعينه يجب أن يكون منفصلاً عن بقية أجزاء الجسم ليقوم بكافة تلك الحركات. ويذهب كراتنى (1972) Cratty إلى أن المهارات المعقدة يتحكم بها مجموعة أجزاء من الدماغ من كلا النصفين وليس جزءاً واحداً بعينه كما يعتقد.

إن الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى في عملية قطع خط مستقيم إلى جزأين (تصنيفه إلى جزأين) يمكن تصنيفهم على أنهم يعملون نحو استخدام النصف الأيسر من الدماغ أكثر من النصف الأيمن، غير أنه وبما أن النصف الأيمن أكثر نشاطاً في ما يتعلق بالقدرة البصرية المكانية فقد يحسن بدوره الحقل البصري الأيسر وهذا يعنى أننا لا نستطيع أن نقول بأن كلا النصفين منفصلين تماماً في أدائهما، ولكن الأفراد يستخدمون كل نصف من نصفي الدماغ وفقاً لنظام خاص بالتأخر الحركي - البصري أو القدرات المكانية Spatial Abilities (ريوج ويسيرو Roig & Cicero, 1994). وفي دراستهما على عينة من طلبة الجامعة (٥٢ ذكراً و٦٦ أنثى) تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ إلى ٤٧ سنة، لم يجد ريوج ويسيرو (١٩٩٤) أية فروق إحصائية بين الأفراد الذين يفصلون استخدام النصف الأيمن كاسلوب من أساليب التفكير أو استخدام النصف الأيسر قيمياً يتعلق بعملية قطع الخط

بالطريقة العشوائية وقد شملت مدن أبو ظبي و دبي و العين والفجيرة وجميعهم ممن يفضل استخدام اليد اليمنى في الكتابة. وقد روعي في العينة تمثيلها لوسط المدينة وأطرافها.

## أدوات الدراسة

### أولاً: اختبار التآزر الحركي - البصري

يتكون اختبار التآزر الحركي - البصري من ثلاثة أنشطة حركية دقيقة تعتمد على استخدام اليد والأصابع وهو يتكون من جزأين، يستخدم المفحوص اليمين مما في أداء الجزء الأول ويستخدم اليد المفضلة في أداء الجزء الثاني. والأنشطة الثلاثة كالتالي:

١- النشاط الأول: يقوم المفحوص برسم خط عمودي (١) باليد اليمنى ورسم علاقة (+) باليد اليسرى في ذات الوقت أي في وقت متزامن. ثم يقوم برسم ١ و + باليد المفضلة (اليمنى) فقط في جزء آخر من الورقة.

٢- النشاط الثاني: يقوم المفحوص برسم الشكل (٧) باليد اليمنى ورسم الشكل (٨) باليد اليسرى في ذات الوقت وبشكل متزامن. ومن ثم يقوم برسم ٧ و ٨ باليد المفضلة (اليمنى) لدى أفراد العينة الحالية) فقط في جزء آخر من الورقة.

٣- النشاط الثالث: يقوم المفحوص برسم علامة ناقص (-) باليد اليمنى ورسم علامة (=) باليد اليسرى في ذات الوقت وبشكل متزامن في داخل الدوائر الصغيرة. ومن ثم يقوم برسم - و = باليد المفضلة (اليمنى) فقط في جزء آخر من الورقة في داخل الدوائر الصغيرة.

المرسوم إلى جزأين. وقد توصل تان (1992) في Tan دراسته على عينة من طلبة الجامعة من الجنسين إلى نتيجة عامة مؤبها أن كلا للتصنيفين يلعب دوراً في التحكم الحركي - البصري في أداء الأفراد على اختبار تحريك المسمار من موضع إلى آخر باستخدام اليد اليمنى. كما وجد جلاستون وآخرون (1989) Gladston et al علاقة إيجابية بين عمل نصفي الدماغ معاً والتآزر الحركي باستخدام اليدين معاً. ويؤكد هذا المعنى فليد- man حيث يرى أن كلا للتصنيفين قادر على الفهم والتعرف على العالم المحيط وإن كان يحدث ذلك بطريقتين مختلفتين.

ويتضمن من الدراسة التي قام بها سوتر وبارث Sauter & Barth 1991 على عينة من ٥٠ طفلاً من الصف الأول الابتدائي أنه من غير الواضح ارتباط الأداء الحركي - البصري بصنف معين من الدماغ بعينه. وفي دراسته على عينة من ١٩١ طالباً من المرحلة الثانوية، لم يجد كومبرو Kummerow علاقة دالة إحصائية ما بين عمل نصفي الدماغ والتآزر الحركي والجنس واستخدام اليد المفضلة وصعوبات الكلام والقراءة. يوضح من الدراسات المختلفة أن النتائج ليست حاسمة في الأمور المتعلقة بأفضلية استخدام أحد نصفي الدماغ، والفروق بين الجنسين، وعلاقة تلك الأفضلية بالتآزر الحركي - البصري. ومن هنا تتبين أهمية إجراء المزيد من الدراسات للخروج بنتيجة أكثر وضوحاً حول طبيعة هذه العلاقة.

## إجراءات الدراسة

### مجتمع وعينة الدراسة

تتكون عينة البحث من ١٠٢ تلميذاً و ١٠٣ تلميذة من الصف السادس الابتدائي من مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تم اختيارها

يعطى المفحوص ٣٠ ثانية في كل نشاط من الأنشطة السالفة الذكر. ويتم احتساب الدرجة عن طريق حساب عدد الأزواج الصحيحة التي أنجزها المفحوص في كل نشاط من الأنشطة الثلاثة باليدين معا ومجموعها يمثل درجة المفحوص في اختبار التآزر الحركي - البصري الثنائي. كما يتم حساب الأزواج الصحيحة التي قام بها المفحوص مستخدما يده اليمنى (المفضلة) في الأنشطة الثلاثة ومجموعها يمثل درجة المفحوص في التآزر الحركي - البصري المنفرد. وتحتسب الدرجة الصحيحة وفقا لمعيار يتضمن التالي:

#### ١. في النشاط الأول:

- أ- يجب أن لا يكون الخط العمودي مثلثا أكثر من ١٥ درجة.
- ب- يجب أن لا يكون الخط الأفقي مثلثا أكثر من ١٥ درجة.
- ج- يجب أن لا يقطع الخط للعمودي الخطين (الحدين) الأعلى أو الأسفل للفراغ المفصّل للرسم.

#### ٢. في النشاط الثاني:

- أ- يجب أن تكون الزاوية الحادة واضحة في رسم الشكل الذي يشبه الرقم سبعة (٧) أو للرسم الذي يشبه الرقم ثمانية (٨)
- ب- يجب أن لا تلامس للزاوية أو الطرفيين العلويين للشكل المرسوم الخط (الحد) الأعلى أو الأسفل للمساحة المخصصة للرسم.

#### ٣. في النشاط الثالث:

- أ- يجب أن يكون للخط الأفقي (علامة ناقص) أو الخطين المتوازيين (علامة يساوي) داخل إطار الدائرة.
  - ب- يجب أن لا يميل أي من الخطوط أكثر من ١٥ درجة.
  - ج- يجب أن لا تكون الخطوط المتوازية (علامة =) متلاصقة في أي موضع من الموضع.
- تقدم التحفيمات للمفحوص لكل نشاط على حدة وذلك قبل الشروع في أداء كل نشاط.

#### صدق الاختبار

##### صدق المحتوى:

لقد تم اختيار الأنشطة الحركية الثلاث المذكورة عالياه بناء على مراجعة مستفيضة للمراجع ذات الصلة بالموضوع. ففي الدراسة العملية لبيود اختبار لكونن - أوسيرتسكي للكفاءة الحركية Lincion Oseretsky Tes of Motor Proficiency (فيدنبرج، Vendenberg, 1964؛ بيلر، دول، ووينسبيرج - Baifer, Doll & Wi-nisberg 1974) تم الاعتماد على نشاطات لقياس الحركة الثلاثية مماثلة للنشاطات المستخدمة في الدراسة الحالية حيث يستخدم فيها المفحوص كلتا يديه في رسم نقاط في الفراغات. ومن خلال التحليل العاملي انضغ أن مثل هذه المهارات الحركية تدرج تحت عامل السيطرة الدقيقة. واعتمادا على هذا الاختبار قام بعض الباحثين بإدخال نشاطات خاصة بالتآزر الحركي مثل ومنع أعواد اللغاب في الطب للفرغة أو تحريك المسامير من موضع إلى آخر أو رسم دوائر بكلا اليدين في وقت متزامن (لازوا وبيزستر Cumbee (Lazio & Bairstwo, 1985). ويشير كومبي

## ثبات الاختبار

لقد تم استخراج معامل الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة عشوائية تنتمي إلى نفس مجتمع الدراسة بلغت ٢٢ تلميذاً، ٢٢ تلميذة. وقد بلغ معامل الثبات بالنسبة لليد المفضلة (اليمنى)  $P < 0.001$  وبالنسبة لليدين معا (العاثر الحركي المزدوج)  $P < 0.001$ .

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لكل جزء من جزئي الاختبار وقد تراوحت ما بين ٠,٥٨ و ٠,٧٤ وهي جميعا موجبة وذات دلالة إحصائية ( $p = 0.000$ ).

## ثانياً: اختبار نصفى الدماغ:

استخدمت الدراسة الحالية اختبار طريقتك في التعلم والتفكير (النسخة الخاصة بالأطفال - الصورة A) والذي وضعه ريتزلدز، كالتسويس، وتورانس ١٩٧٩ (انظر تورانس وآخرين 1977، Torrance et al.، تورانس وآخرين 1978، Torrance et al. من أجل طريقة التصحيح). يتكون هذا الاختبار من ٣٦ فقرة تحتمل كل منها على ثلاث عبارات (خيارات) تكس أسلوب التلميذ في التفكير. تقيس كل واحدة من هذه العبارات أحد الأمور التالية: استخدام المفهوم

- ١- للصف الأيمن من الدماغ Left hemisphere
- ٢- للصف الأيسر من الدماغ Right hemisphere
- ٣- للصفين معا Integrated

وعلى المفهوم أن يختار عبارة واحدة من كل فقرة من الفقرات حيث يحصل في حال الانتهاء من أداء الاختبار على ٣٦ درجة موزعة على ثلاثة أجزاء: النصف الأيمن والنصف الأيسر والصفين معا.

(1954) إلى أن جارفيل (1923) قام باستخدام العاثر الحركي الثنائي في أبحاثه وسماه Co - Co - ordination. كما أن كومبي نفسه توصل من خلال التحليل العاملي إلى إيجاد عامل سماه باسم سرعة حركة اليدين، Two - handed agility. كما أن اختبارات جنوب كاليفورنيا للأداء الحسي المتعدد Southern California Sensory Integration Tests تشتمل على فقرات مشابهة تقيس العاثر الحركي الثنائي (لازلو وبيرسو، ١٩٨٥).

وهكذا يتضح لنا أن لمثل هذه الأنشطة أساس نظري راسخ استخدم عمليا في القياس الحركي منذ فترة قديمة. كما أن الأنشطة المستخدمة في البحث الحالي مبنية على ما جاء في اختبار برونيكس أوسيرتسكي للكفاءة الحركية Bruiniks - Oseretsky Test of Motor Proficiency (برونيكس، ١٩٧٨)، فهذه مجموعة من الأنشطة يتضمنها الاختبار مثل رسم الخط للمعوى والخطوط المقاطعة ورسم النقاط في الدوائر الصغيرة تدرج تحت أحد الاختبارات الفرعية للاختبار المذكور الذي يطلق عليه اسم العاثر الحركي الثنائي وقد تدرجت تلك الأنشطة بوضوح تحت عامل العاثر الحركي الثنائي عندما استخدم مصمم الاختبار التحليل العاملي للتحقق من صدق الاختبار.

وبالإضافة لما سبق، فإن النشاطات المستخدمة في الدراسة الحالية وما شابهها من أنشطة تنطق باستخدام عضوين من أعضاء الجسم في وقت متزامن للقيام بالأنشطة الحركية قد تم التأكد عليها من قبل الكثير من الباحثين المهمين بالنمو الحركي والمهارات الحركية كجزء مهم من سلوك الإنسان الحركي (جيفورد - Guilford، 1958، فلشمان - Fleischman، 1964، راريك وديوبينس 1975، Rarick & Dobbins، 1984، كراتي Cratty، 1986، بين وإسلكي، 1987).

قام الباحث بترجمة الاختبار من اللغة الإنجليزية وتم عرضه على خمسة أساتذة من قسم علم النفس بجامعة الإمارات لمراجعة الدرجة من حيث المضمون واللغة وبناء على ملاحظاتهم تمت إعادة صياغة وتعديل بعض الفقرات. وقبل اعتماد الاختبار في صيغته النهائية تم تطبيقه على عينة تكونت من ٢٠ لمتد من للاميد المرحلة الابتدائية العليا تراوحت أعمارهم ما بين ٩ إلى ١٢ سنة بهدف الوقوف على أية صعوبات في قراءة أو فهم العبارات. وبناء على ذلك قام الباحث بتعديل الصياغة اللغوية لخمس عبارات حيث تم اعتماد الصيغة النهائية التي طبقت في البحث الحالي.

## صدق الاختبار

### أولاً: صدق المحتوى

أكدت أبحاث كثيرة - كما تبين في الجزء الخاص بالدراسات السابقة - أن كلاً من النصف الأيمن والنصف الأيسر من الدماغ يديان عمليات مختلفة عن بعضهما البعض، فقد أوضحت الدراسات أن النصف الأيمن من الدماغ مسئول بصورة أكبر عن القدرات الإبداعية واللغوية وإدراك الفراغ المكاني والمهارات غير الكلامية التي تحدد على الناحية البصرية والمبادأة والتركيب واسترجاع المعلومات غير اللفظية وترتيب الأشياء وإيجاد العلاقة فيما بينها، في حين أن النصف الأيسر من الدماغ مسئول بصورة أوضح عن القدرات اللغوية مثل استخدام اللغة في التعبير والتحليل والتخمين الكلامي وإنتاج وفهم اللغة واسترجاع المعلومات اللفظية (كالنصوص) Kaltsounis, 1979؛ وأركوك، 1982؛ بوليسكي، 1982؛ أنيت، 1985؛ ميرنجر و دوتش 1989؛ فان كليك، 1989؛ سيفت، 1990). وبناء على ذلك فقد قام الباحث بمقارنة للمهمات التي

تتضمنها كل فقرة من فقرات الاختبار مع ما أجمعت عليه الدراسات السابقة. وقد وجد الباحث أنها تتفق مع ما اتفق عليه من قبل الباحثين من حيث تخصص نصفي الدماغ.

## ثانياً: مقارنة درجات الأفراد البارزين في الرسم والموسيقى مع درجات أقرانهم غير البارزين في الرسم والموسيقى:

لقد أجمعت مختلف الآراء، كما جاء في الجزء الخاص بالدراسات السابقة، على أن النصف الأيمن من الدماغ أكثر ارتباطاً بالقدرات الإبداعية والفنية. كما وجد زالانوسكي Zalanowski 1990 أن الأفراد الذين يعتمدون على النصف الأيمن من الدماغ في التعلم والتفكير يسيلون إلى سماع الموسيقى والإنصات إليها باهتمام والامتناع بها أكثر من أولئك الذين يعتمدون على النصف الأيسر من الدماغ في عملية التفكير. كما يولفقه في ذلك مونفورت، مارتن، وفريدريكسون Monfort, Martin, & Frederickson 1990. وبناء عليه فقد لجأ الباحث إلى مقارنة درجات مجموعة من التلاميذ على اختبار أسلوبك في التعلم والتفكير المستخدم في الدراسة الحالية من نفس مجتمع العينة (٨ تذكور و ١٢ أنثى) ممن يتمتعون بإدراك بارز في الموسيقى أو الرسم وهم أعضاء فاطن في لجان الموسيقى والرسم في مدارسهم مع درجات أقرانهم (٨ تذكور و ١٢ أنثى) ممن ليست لديهم اهتمامات موسيقية وفنية بارزة. وقد دلت النتائج على وجود فروق إحصائية دالة في درجات النصف الأيمن من الدماغ لصالح المجموعة التي تتمتع بقدرات موسيقية وفنية عالية ( $P=0.0001/4.12$ ). = (ت) بينما لم تظهر أية فروق جوهرية بين المجموعتين في درجات النصف الأيسر أو اللصين معاً، مما يعبر مؤشراً إيجابياً على صدق الأداة.

### ثالثاً: مقارنة درجات الأفراد مع أفضلية الاعتماد على أحد جانبي الجسم (الأيمن أو الأيسر) :

تشير الدراسات إلى أن النشاطات الخاصة بالجانب الأيمن من الجسم محكومة مبدئياً بالنصف الأيسر من الدماغ، وهذا يعني أن الميل لاستخدام هذا النصف (الأيمن) يمكن تفسيره على أنه مؤشر لدعم وجهة النظر القائلة أن نصف واحد من الدماغ أكثر نشاطاً من النصف الآخر (مولفيس وليفيل، ١٩٨٦). ويذكر الطحان، الطواب ومحمود ١٩٨٩ أنه إذا كان النصف الأيسر من الدماغ هو الأكثر نشاطاً صارت اليد اليمنى ومعها الرجل اليميني أكثر نشاطاً والعكس صحيح. ويمكن القول بأن غالبية الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى يفترض أن تكون المعالجة اللغوية لديهم معتمدة على الجانب الأيسر من الدماغ بينما تعتمد المهارات البصرية المكانية بصورة أفضل على النصف الأيمن من الدماغ.

وفي الدراسة الحالية تم تحديد مجموعة من الأطفال، قوامها ٢٩ تلميذاً (٣٩ ذكراً و ٤٠ أنثى) تميل للاعتماد على الجانب الأيمن من الجسم. وقد تم تحديد وتمييز هذه المجموعة من خلال التحقق من استخدام اليد والرجل المفضلتين في الاستخدام الحركي وذلك من خلال الأنشطة التالية:

١. اليد المفضلة التي يستخدمها التلميذ في الكتابة.
٢. اليد المفضلة التي يتناول بها التلميذ الممعة من على الطاولة.
٣. اليد المفضلة التي يرفعها إلى أعلى حين يطلب منه ذلك.
٤. الرجل المفضلة التي يقف عليها التلميذ عندما يطلب منه ذلك.

٥. الرجل المفضلة التي يستخدمها التلميذ للقفز في الدائرة المرسومة.

٦. للرجل المفضلة التي يستخدمها التلميذ لركل الكرة للثابتة.

وتشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً في استخدام النصف الأيسر والنصف الأيمن من الدماغ لصالح النصف الأيسر، حيث بلغت قيمة  $t = 5.43$ ، وهي دالة عند  $P = 0.0001$ .

كما تمت مقارنة أداء مجموعة من التلاميذ بلغت ٤٢ تلميذاً نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث ممن يعتمد أفرادها على استخدام اليد اليسرى مع أداء مجموعة أخرى مماثلة لها في العدد ممن يعتمد أفرادها على استخدام اليد اليمنى في الحركة. وقد أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة الأولى في استخدام النصف الأيمن من الدماغ في عملية التفكير والحكم كما قيست من خلال الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية ( $t = 2.96 / 0.004 = p$ ) ويشار هنا إلى أن المجموعة التي يعتمد أفرادها على استخدام اليد اليسرى جاءت متفوقة على المجموعة التي يعتمد أفرادها على استخدام اليد اليمنى في أدائها على النصف الأيسر من الدماغ وذلك على غير المتوقع. إلا أن النتيجة بشكل عام تعزز ولو جزئياً صدق الاختبار العالي.

### ثبات الاختبار

قام مصمم الاختبار بإيجاد معاملات الارتباط لأداء مجموعتين عمريتين (من ٩ - ١٢ سنة؛ من ١٣ - ١٨ سنة) على نسختين متكافئتين من الاختبار (الصيغة A، و الصيغة B)، حيث جاءت معاملات الارتباط عالية ودالة إحصائياً مما يدل على ثبات الاختبار. كما قام



الباحث باستخراج معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق على عينة من التلاميذ تنتمي إلى نفس المجتمع الذي أخذت منه عينة البحث وقد بلغت ٢٠ تلميذاً و ٢٠ تلميذة، وكانت معاملات الارتباط كالتالي: للنصف الأيمن ٠,٨٢، للنصف الأيسر ٠,٨٢، والنصفين معاً ٠,٨٨، وهي جميعها دالة إحصائياً ( $p = 0.000$ ).

## نتائج الدراسة

بالنسبة للنتيجة الخاصة بالسؤال الأول: هل يميل الأطفال في سن الثانية عشرة إلى استخدام نصفي الدماغ معاً في طريقة تفكيرهم أو تعلمهم أكثر من استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر بطريقة منفردة؟ فتشير نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (١) إلى وجود فرق دال بين استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر أو النصفين معاً وذلك لصالح استخدام النصفين معاً، ومن خلال استخدام اختبار شيفيه Scheffe نتأكد من موضع الفرق وتبين أن استخدام النصفين معاً يختلف جوهرياً عن استخدام كل من النصف الأيمن أو النصف الأيسر ( $p = 0.05$ ) كما أن استخدام النصف الأيسر يختلف جوهرياً عن استخدام النصف الأيمن ( $p = 0.05$ ).

جدول (١) الفروق بين استخدام النصف الأيمن والنصف الأيسر والنصفين معاً

نصف الدماغ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة
النصف الأيمن	٩,٩١	٢,٢٨	٥٤,٧٠	٠,٠٠٠١
النصف الأيسر	١٢,١٩	٢,٣٦		
النصفين معاً	١٣,٧٣	٤,٤٩		

وبالنسبة للسؤال الثاني: هل تفضل استخدام نصفي الدماغ ويكون واضحاً في مرحلة ما قبل المراهقة؟ فقد تم تحديد المجموعات الثلاث على أساس حصول الفرد على درجة معيارية مقدارها ١٢٠ فأكثر (متوسط حسابي يساوي ١٠٠ وانحراف معياري ٢٠) (انظر ترنس ١٩٧٨؛ جانزولا ١٩٩٥؛ Gadezella، البيلي، Aljai-ly, 1996). فإن النتائج تبين أن ٨٩ فرداً من أفراد العينة البالغة ٢٠٥ تلميذاً وتلميذة يميلون بوضوح نحو استخدام نصف معين من الدماغ عن النصف الآخر. غير أن الفرق بين المجموعتين غير دل إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كما تبين ذلك من خلال استخدام اختبار مربع كاي (١-٨٩، ٧-١١٦، د-ج، ١-٢٤، ٢,٥٦،  $p = 0.08$ ).

أما بالنسبة للسؤال الثالث: هل هناك علاقة إيجابية دالة بين استخدام نصفي الدماغ والتأثر الحركي - البصري؟ فتشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٢) إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين المتغيرين فضلاً عن وجود علاقة سلبية بين استخدام النصف الأيمن من الدماغ والتأثر الحركي - البصري المنفرد.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين نصفي الدماغ والتأثر الحركي

نصف الدماغ	التأثر الحركي	
	المتفرد (اليد المفضلة)	المتزوج (اليدين معاً)
النصف الأيمن	٠,١٥*	٠,٠٥
النصف الأيسر	٠,١٠	٠,٠٧
النصفين معاً	٠,١٠	٠,٠١

$$p = 0.03^*$$

وللإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق بين المجموعات التي تعتمد في طريقة تفكيرها بصورة واضحة على النصف الأيمن من الدماغ أو النصف الأيسر من الدماغ أو النصفين معاً في التأثر الحركي - البصري المنفرد أو التأثر الحركي -

وأما بالنسبة للسؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أفضلية استخدام نصفي الدماغ؟ فتشير النتائج (الجدول رقم ٥) إلى تفوق الذكور على الإناث في استخدام النصف الأيمن من الدماغ وتساوي الذكور والإناث في استخدام النصف الأيسر واستعمال النصفين معا.

جدول (٥) الفروق بين الذكور والإناث في استخدام نصفي الدماغ

المتغير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		القيمة ف	الدلالة
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
النصف الأيمن	١٠,٠٨	٩,١٣	٣,١٩	٣,١٩	٣,٤٧	٠,٠٠١
النصف الأيسر	١١,٩٨	١٢,٣٩	٣,٠٨	٣,٦٠	٠,٨٩	٠,٣٧
النصفين معا	٣,١٧	٤,٧٣	٤,١٨	٤,٧٣	١,٧٧	٠,٠٧

وأما بالنسبة للسؤال السادس هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التأخر الحركي - البصري المنفرد أو التأخر الحركي - البصري الثنائي؟، فإن النتائج المعروضة في الجدول رقم (٦) توحي بأن تفوق الإناث على الذكور في التأخر الحركي - البصري بنوعيه، المنفرد والثنائي.

جدول (٥) الفروق بين الذكور والإناث في استخدام نصفي الدماغ

المتغير	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		القيمة ف	الدلالة
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
التأخر الحركي المنفرد	٢٨,٠٢	٣٦,٣١	٨,٣٦	٧,٨٤	٤,١٤	٠,٠٠١
التأخر الحركي الثنائي	١٠,٥٢	١٣,٧٨	٥,٩٩	٦,٤٧	٢,٩٢	٠,٠٠٤

البصري الثنائي؟، فقد تم تحديد المجموعات الثلاث وفقاً للتقسيم المشار إليه في نتائج السؤال الثاني وتم استخدام تحليل التباين للوقوف على الفروق بينها في التأخر الحركي المنفرد والثنائي. ولم تبين للنتائج أية فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث في التأخر الحركي - البصري كما يتضح ذلك من خلال الجدولين رقم (٣) ورقم (٤)

جدول (٣) الفروق بين المجموعات الثلاث في التأخر الحركي المنفرد

نصف الدماغ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة ف	الدلالة
التي تعتمد على النصف الأيمن من الدماغ (ن = ٢٣)	٢٦,٦٩	٣,٢٦		
التي تعتمد على النصف الأيسر من الدماغ (ن = ٣٣)	٢٨,٦٠	٥,١٧	١,٨٦	٠,١٦
التي تعتمد على النصفين معا (ن = ٣٣)	١٩,٩٥	٦,٢١		

جدول (٤) الفروق بين المجموعات الثلاث في التأخر الحركي الثنائي

نصف الدماغ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة ف	الدلالة
التي تعتمد على النصف الأيمن من الدماغ (ن = ٢٣)	١٠,٩٣	٨,٢٩		
التي تعتمد على النصف الأيسر من الدماغ (ن = ٣٣)	١٦,٤٨	٤,٣٢	٠,٧٧	٠,٩٢
التي تعتمد على النصفين معا (ن = ٣٣)	١٩,٩٥	٦,٢١		

## مناقشة النتائج

يتضح من نتائج هذه الدراسة (الجدول رقم ١) أن الأطفال، سواء أكانوا ذكرًا أم إناثًا، يميلون في هذه السن إلى الاعتماد على استخدام نصفي الدماغ معًا أكثر من استخدام النصف الأيمن أو النصف الأيسر بطريقة منفردة. ويدعم هذه النتيجة الاتجاه الذي يرى أن الإنسان يعتمد بطريقة أكبر على كل الدماغ في القيام بالعمليات المخفية أو أن النصفين معًا يتعاملان سويًا مع المشكلات التي تصادف الإنسان ويعتمد ذلك إلى حد ما على الطريقة التي تعود عليها الفرد في التفكير نتيجة للخبرات الحياتية التي مر بها (كينزبورن، ١٩٨٢) أو أسلوب التعلم الذي قد تعود عليه وألفه (بينى وهالتمان، ١٩٩١).

كما تشير النتائج إلى تفوق استخدام النصف الأيسر من الدماغ على النصف الأيمن لدى أفراد العينة والذي قد يعود إلى كون أفراد العينة من التلاميذ الذين يتعاملون مع كثير من الخبرات الدراسية التي تتطلب استخدام اللغة بصورة أساسية ومكثفة، وحيث أن مركز اللغة يقع في الجانب الأيسر من الدماغ فمن المتوقع أن نشاط نصفي الدماغ يعتمد على طبيعة المهمات والانشغالات التي يعالجها الفرد (نفيذوا، ١٩٩٤؛ بلجر، ١٩٩٣). ولعل اعتماد أفراد العينة على استخدام اليد اليمنى جعل للنصف الأيسر من الدماغ أكثر فاعلية من النصف الأيمن (الطحان، الطواب، ومحمود ١٩٨٩؛ مولفيس وليفيل، ١٩٨٦؛ دورين، ١٩٩٢) وتجدر الإشارة إلى أنه يجب أخذ التفسير الأخير بعين الاعتبار من لأحد إذ أن نتائج الدراسات في هذا المجال غير حاسمة (انظر ليدر وآخرون Lynes et al., 1987). (Lord, 1990).

بينت نتائج هذه الدراسة أن نسبة ٤١،٤٣٪ من أفراد العينة (٣٩ تلميذاً و ٥٠ تلميذة) يميلون إلى استخدام نصف معين من نصفي الدماغ أو النصفين معاً وهي نسبة تقل عن نسبة الأفراد الذين يميلون إلى استخدام نصف معين من

الدماغ في المرحلة الجامعية (جاذيلا، ١٩٩٥؛ البيلي، ١٩٩٦). ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عدد أفراد هذه المجموعة والمجموعة الأخرى التي لم يبدى أفرادها ميلاً واضحاً للاعتماد على نصف معين من الدماغ. وعلى الرغم من أن الاعتماد على نصف معين من الدماغ في سن ما قبل المراهقة يبدو واضحاً لدى بعض الأفراد إلا أن الصورة غير واضحة تماماً بالنسبة لجميع أفراد العينة ولا تصل إلى حد التعميم. وتماشى هذه النتيجة مع ما يذهب إليه بعض الباحثين من أن التخصص في استخدام نصفي الدماغ لا يبدو واضحاً قبل المراهقة أو قبل البلوغ. وأنه لا يكتمل التخصص تماماً إلا مع بداية سن المراهقة (نورنس، ١٩٨٧؛ علولة، ١٩٩٤).

اتضح من نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة واضحة بين استخدام نصفي الدماغ والتأزر الحركي - البصري (انظر جدول رقم ٢)، بل إن النتائج كشفت عن علاقة سلبية بين استخدام النصف الأيمن والتأزر الحركي - البصري المنفرد وإن كانت ليست قوية ( $r = 0.15$ ). ( $p = 0.03$ ). ولعل هذه النتيجة تزيد من تأكيد غموض هذه العلاقة فقد بيّنت الدراسات السابقة تضارباً في طبيعة العلاقة بين طريقة استخدام نصفي الدماغ والمهارات الحركية، ففي حين كشف بعضها عن وجود علاقة موجبة ودالة بين النصف الأيمن من الدماغ والمهارات الحركية كشف بعضها الآخر عن وجود علاقة مرجبة بين النصف الأيسر من الدماغ والمهارات الحركية. كما لم تكشف بعضها عن وجود علاقة دالة بين المتغيرين.

وبصورة عامة فإن ضعف العلاقة الارتباطية كما جاءت في نتائج البحث الحالي لا تُلغى وجود نوع من العلاقة بين طريقة استخدام نصفي الدماغ والتأزر الحركي - البصري فقد بيّنت الكثير من الدراسات السابقة وجودها (تلن وكوتلر، ١٩٩٢؛ ويلسون، ١٩٨٢؛ جلاستون وآخرون، ١٩٨٩؛ تان، ١٩٩٢؛ تان واكجوم، ١٩٩٢).

ومن ناحية أخرى فإن النتيجة الحالية تتماشى مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي لم تتوصل إلى علاقة إيجابية بين طريقة استخدام نصفي الدماغ والتأخر الحركي - البصري (كوميرو، ١٩٨٩؛ رويج وسيبرو، ١٩٩٤). ولعل مثل هذه النتيجة تحث على القيام بالمزيد من الدراسات للكشف عن طبيعة العلاقة بين طريقة استخدام نصفي الدماغ والتأخر الحركي - البصري بصورة أشمل وأعمق.

إن العلاقة السالبة والدالة إحصائياً بين استخدام النصف الأيمن من الدماغ والتأخر الحركي اليدوي المنفرد تعود إلى كون الاختبار الحركي المستخدم في الدراسة الحالية لا يمثل تحدياً حقيقياً بحيث يتطلب من المفحوص نوعاً من القدرات الابتكارية أو الإدراك الفرائي المتطور وهي قدرات مرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ. ومع استخدام أنشطة حركية أكثر تعقيداً وتنوعاً يتوقع للعلاقة بين المستفيدين أن تكون مغايرة لما عليه من البحث الحالي. وهذه نقطة جديرة بالبحث والاستقصاء وهو ما يؤكد ما ذكر أعلاه.

وأما بالنسبة للفرق في الأداء الحركي بين المجموعات الثلاث التي تعتمد على النصف الأيمن أو النصف الأيسر من الدماغ أو النصفين معاً بصورة واضحة في التحطم والتفكير، فإن النتائج المعروضة في الجدولين (٣)، (٤) لم تبين أية فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث سواء في الأداء الحركي - البصري المنفرد أو الأداء الحركي - البصري اللغائي. وتشير هذه النتيجة إلى أن المجموعات الثلاث تتعامل مع المهارات الحركية سواء باستخدام اليد المفضلة أو اليمين معاً بنفس الطريقة وإن اختلفت في أسلوب تفكيرها. وبما يعزز هذه النتيجة ضعف العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ على اختبار نصفي الدماغ ولغائهم الحركي.

وربما تعود مثل هذه النتيجة إلى كون الدماغ كوحدة واحدة مسئول عن أداء المهارات الحركية ويرتبط برمته

بالعمل الحركي (تان، ١٩٩٢). وتري آنيث (١٩٩٥) أن الخطط والطرائق المستخدمة في القيام بالمهارات الحركية يتحكم بها مجموعة من أجزاء الدماغ وليس جزءاً واحداً بعينه. وفي السياق نفسه يؤكد رويج وسيبرو (١٩٩٤) أننا لا نستطيع أن نجزم بأن كلا النصفين منفصلين عن بعضهما البعض وأن الأفراد يستخدمون كل نصف من نصفي الدماغ أو النصفين معاً وفقاً لنظام معين خاص بالتأخر الحركي - البصري أو القدرات اللمكانية. وقد لخص فيلدمان (١٩٩٧) هذه الفكرة على أساس أن كلا نصفي الدماغ يتعامل مع أنواع مختلفة من المعلومات ولكن يجب التأكيد على أن كلا النصفين قادر على الفهم والمعرفة والرعي بالعالم المحيط بنا وإن كان - ربما - بطريقتين مختلفتين. ويعود العمل المستقل للنصفين للسماح لأبعاد التفكير المختلفة أن تتحقق (هيلينجي، ١٩٩٣؛ Hellinge).

وبالنسبة للفرق بين الذكور والإناث في استخدام نصفي الدماغ، فدللت النتائج (انظر جدول رقم ٥) على تفوق الذكور في استخدام النصف الأيمن من الدماغ وربما في هذا إشارة إلى تفوق الذكور على الإناث في اللغوي غير اللغوية (آنيث، ١٩٨٥؛ ريلابيك، بل وجانس، ١٩٨٧). غير أن الفرق في استخدام النصف الأيسر من الدماغ والنصفين معاً كانت غير دالة. وتتماشى هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها البيلى (١٩٩٣). كما تتسم هذه النتيجة، ولو بشكل بسيط، مع كثير من الدراسات السابقة التي تظهر تفوق الإناث على الذكور فيما يتعلق باستخدام النصف الأيسر من الدماغ (ريلابيك، بل وجانس، ١٩٨٧؛ كوران، ١٩٩٣) وللنصفين معاً (سليمان، ١٩٨٤؛ البيوتي، ١٩٨١). ومن جهة أخرى تشير هذه النتيجة إلى أن الفرق في استخدام نصفي الدماغ بين الذكور والإناث يختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى ومن بيئة إلى أخرى، وهو يتفق مع ما اقترحه سينج (١٩٩٠) في هذا الصدد. كما أنها تعزز الرأي الذي يرى أن الدراسات الخاصة بعمل نصفي الدماغ لم تدلل بصورة قاطعة على وجود طرق متميزة للتفكير بالنسبة لكل جنس على حدة.

وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في التآزر الحركي البصري، الفردي للتألي، فجدل (نظر جدول رقم ١) على تفوق الإناث في كلا النوعين. وربما يعود السبب إلى العوامل الاجتماعية المرتبطة باتجاهات المجتمع نحو التربية البدنية لكل من الذكور والإناث (بيت، ١٩٩٤؛ باترسون وفورسيت، ١٩٩٠) التي تشجع الإناث على ممارسة المهارات الحركية الدقيقة وتشجع الذكور على ممارسة المهارات الحركية الكبيرة التي تحتاج إلى استخدام العضلات الكبيرة وتمارس خارج أجواء المنزل (دينوسي، ١٩٧٦؛ بالهارون، ١٩٨٧؛ توماس وفريش، ١٩٨٥؛ كورين، ١٩٨٠؛ براندا، ١٩٨٢). أو قد يعود السبب إلى طبيعة التوقعات والاتجاهات الاجتماعية نحو الممارسات الحركية لكل من الذكور والإناث (بيترسون وفورسيت، ١٩٩٠؛ بيت، ١٩٩٤).

يشير دورين (١٩٩٢) إلى تفسير ثالث مغاير وجود نظام خاص بتنظيم العادات الحركية لدى الإناث خلف اللحاء المخي الخاص بالحركة والذي يسهم في تمكين المهارات الحركية الدقيقة لديهن. كما أن بطم حركة ألياف عضلات الإناث مقارنة بالذكور ووجود عوائق تمنع تنسيق الدم لدى الإناث والتي بدورها قد تحد من

عملية تؤثر العضلات وانقباضها بيسر قد يعطى تفسيراً آخر لهذا الفرق (مسار وآخرون، ١٩٩٠). ولعل مرد ذلك الفرق من وجهة نظر رابطة يعود إلى العوامل البيولوجية للمنطقة بالخلايا العصبية قبل مرحلة المراهقة والتي تنقسم بالسرعة في النمو الجسمي والقوة البدنية لدى الذكور مقارنة بالإناث مما يجعل اهتمامهم ينصب نحو المهارات الحركية الدقيقة (أو كسيدلين، ١٩٨٤؛ توماس وتوماس، ١٩٨٨).

بيدت نتيجة للدراسة الحالية أن الأطفال في سن الثانية عشرة يستخدمون كلا نصفي الدماغ في التفكير والتعلم أكثر من استخدامهم لنصف معين بذاته. كما أنها بيئت أن الذكور أفضل من الإناث في استخدام النصف الأيمن من الدماغ. ولم تكشف الدراسة عن طبيعة العلاقة بين استخدام نصفي الدماغ والتآزر الحركي. يصري المفرد أو التثاني كما تم تقياها في هذه الدراسة في سن الثانية عشرة. وتدعو هذه النتيجة إلى ضرورة القيام بالمزيد من الدراسات على عينات عمرية مختلفة وباستخدام مهارات حركية متدرجة في الصعوبة والتعقيد للوقوف بصورة أفضل على طبيعة العلاقة بين المهارات الحركية وطريقة استخدام نصفي الدماغ.

### المراجع العربية

١. حلاونه، شفيق (١٩٩٤). سيكولوجية النمو الإنساني، الطفولة، عمان، الأردن: دار الفرقان.
٢. عيسى، محمد رفقي (١٩٨٣). النمو المعرفي عند بياجي وعمل للتصنيف للكرين للشيخ. مجلة العلوم الاجتماعية، ٤، ١٥٣ - ١٦٣.
٣. محمد، عولطف، ومطار، إبراهيم (١٩٨٠). التربية النفسية الحركية في دور الحضانة. القاهرة: دار المعارف.
٤. عبد الرحيم، فحى السيد، رشاد، حلم السعيد (١٩٨٠).

١. بوزان، طوني (١٩٩٠). استخدم عطفك. ترجمة عبد الله مكي. بيروت: دار البيان العربي.
٢. حمدان، محمد زباد (١٩٨٥). خراط أساليب للطم. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.
٣. الطمان، محمد خالد، الطراب، سيد، ومحمود، نبيل (١٩٨٩). أسس النمو الإنساني (ط٣). دبي: دار القلم.
٤. لقرين، يوسف؛ للسطاوى، عبد العزيز؛ الصمادي، جميل (١٩٩٥). التدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.
٥. سيكولوجية الأطفال غير المندرجين واستراتيجيات التربية الخاصة

## المراجع الأجنبية

- 9-Albaily, M. A. (1996). Inferred hemispheric style and problem - solving performance. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 427- 434.
- 10-Albaily, M. A. (1993). Inferred hemispheric thinking style, gender, and academic major among United Arab Emirates college students. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 971 - 977.
- 11- Al - Haroun, M. R. (1987). A comparative study of age and sex in gross motor skills among children 4- 10 years old in the State of Kuwait. *International Journal of Physical Education*, 24, (4), 14 - 20.
- 12- Allodi, N. C. (1981). Intelligence, handedness, and cerebral hemispheric in gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 25, 37- 41.
- 13- Annett, M. (1985). *Left, Right, Hand Brain: The Right Shift Theory*. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- 14-Bailey, L., Doll, L. & Winsberg, B.G. (1974). A modified Lincoln - Oseretsky Motor Development Scale: provisional standardization. *Perceptual and Motor Skills*, 38, 599- 614.
- 15-Barrett, D. (1988). Hemisphere asymmetry for sequential memory mediated by manual responses. *Dissertation Abstracts International*, 50, (8), February, 1990 (2426 A).
- 16-Belger, A. (1993). Influences of hemispheric specialization and Interaction on task performance. *Dissertation Abstracts International*, 50 (8), February 1990 (2426 A).
- 17- Bitner, B.L. (1996). Interactions between hemisphericity and learning type, and concept mapping attributes of preservice and inservice teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, St. Louis, MO, March 31- April 4, 1996.
- 18- Bracken, B. A., Ledford, T.L., & McCallum, R.S. (1979). Effects of cerebral dominance on college - level achievement. *Perceptual and Motor Skills*, 49, 445 - 446.
- 19-Branta, C.F. (1982). Physical growth and motor performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 53, 38-40.
- 20- Bruininks, R. H. (1978). *Bruininks - Oseretsky Test of Motor Proficiency*. Circle Pines, Minn: American Guidance Service.
- 21- Cratty, B. J. (1986). *Perceptual and motor development in infants and children* (3rd. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- 22- Cratty, B. J. (1972). *Physical Expressions Intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- 23- Coran, S. (1993). The lateral preference inventory for measurement of handedness, footedness, eyedness, and eariness: norms for young adults. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31, (1), 1- 3.
- 24- Corbin, C. B. (1980). Motor development: a synthesis. In C. B. Corbin (ed). *A textbook of motor development*. Dubuque, IA: Wn. C. Brown.
- 25- Cumbee, F. Z. (1954). A factorial analysis of motor co- ordination. *Research Quarterly*, 25, 412- 428.
- 26- Dancida, M. B. (1974). Development of motor coordination in normal children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 16, 729-741.
- 27- Dennison, P. E. & Dennison, G.E. (1986). *Brain Gym. Simple activities for whole brain learning*. Teaching Guide. Glendale, CA. (ED 328 - 436).
- 28- Di Nucci, J. M. (1976). Gross motor performance: a comprehensive analysis of age and sex difference between boys and girls ages six to nine years. In J. Brockhoff (ed). *Physical education, sports and the science*. Eugene, OR: Microform Publication.
- 29- Doreen, K. (1992). Sex differences in the brain. *Scientific America*, September, 267, (3), 81-87.

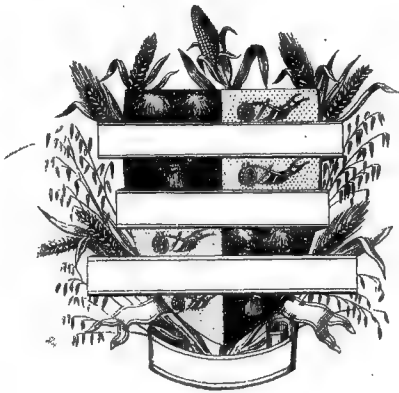
- 30- Fairweather, M. M. & Sidway, B. (1994). Hemispheric teaching strategies in the acquisition and relation of a motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, (1), 40-47.
- 31- Fiedman, R. (1997). *Essentials of understanding psychology*. New York: The McGraw- Hill Company.
- 32- Fleischman, E.A. (1964). *The structure and measurement of physical fitness*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice - Hall, Inc.
- 33- Gadzella, B. M. (1995). Differences in academic achievement as a function of scores on hemisphericity. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 153-154.
- 34- Gallahue, D. L. (1982). *Understanding motor development in children*. New York: Macmillan Publishing Company.
- 35- Garcia, C. (1994). Gender differences in young children's interaction When learning fundamental motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, (3), 213-225.
- 36- Garfield, E. (1923). The measurement of motor ability. *Archives of Psychology*, 9, 1-47.
- 37- Gladstone, M., Best, C. T., & Davidson, R. J. (1989). Anomalous bimanual coordination among dyslexic boys. *Developmental Psychology*, 25, (2), 236-246.
- 38- Goodate, M.A. (1988). Hemispheric differences in motor control. *Behavioural Brain Research*, 30, 203-214.
- 39- Gouchie, C & Kimura, D. (1991) The relationship between testosterone levels and cognitive ability patterns. *Psychoneuroendocrinology*, 16, 323- 334.
- 40- Grant, W. W., Boelsche, A. & Zin, D. (1973). Development pattern of two motor functions. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 15, 171-177.
- 41- Guilford, J. B. (1958). A system of psychomotor abilities. *American Journal of Psychology*, 71, 164-174.
- 42- Hall, J. A. Y. & Kimura, D. (1995). Sexual orientation and performance on sexually dimorphic motor tasks. *Archives of Sexual Behavior*, 24, 395-407.
- 43- Harney, D. M. & Parker, R. (1972). Effects of Social Reinforcement, subject sex, and experimenter sex on children's motor performance. *The Research Quarterly*, 43, (2), 187- 196.
- 44- Harrington, D.L. & Holand, K. Y. (1991). Hemispheric specialization for motor sequencing: abnormalities in levels of programming. *Neuropsychologia*, 29, 147-163.
- 45- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York and London: Longman.
- 46- Hellige, J. B. (1993). Unity of thought and action: varieties of interaction between left and right hemisphere. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 21-25.
- 47- Hensley, L. D., East, W. B., & Stillwell, J. L. (1982). Body fatness and motor performance during preadolescence. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 53, (2), 133-140.
- 48- Herkowitz, J. (1980). Socio - psychological correlates to motor development. In C.B. Corbin (ed). *A textbook of motor development*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Company, Publishers.
- 49- Herkowitz, J. (1978). Sex - role expectations and motor behavior of the young child. In M. C. Ridenour, et al (eds). *Motor development, issues and applications*. Princeton, NJ: Princeton Book Company.
- 50- Heyward, V. II., Gohannes - Ellis, S. M. & Romer, J. F. (1986). Gender differences in strength. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, (2), 154-159.
- 51- Katsoulis, J. (1979). Evidence for validity of the scale, *Your Style of Learning and Thinking*. *Perceptual and Motor Skills*, 48, 177-178.
- 52- Kimura, D. & Archibald, Y. (1974). Motor functions of the left hemisphere. *Brain*, 97, 337-350.

- 53- Kinsbourne, M. (1982). Hemispheric specialization and the growth of human understanding. *American Psychologist*, 37, (4), 411-420.
- 54- Kinsbourne, M. (1975). The ontogeny of cerebral dominance. In D.A. aronson and R. Reiber (Eds). *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. NYC: New York Academy of Sciences.
- 55- Koolstra, C. A. & Helman, K. M. (1988). Motor dominance and lateral asymmetry of the globus Pallidus. *Neurology*, 38, (3), 388-390.
- 56- Kummerow, M. (1989). The hemispheric dominance of high school students enrolled in selected alternative education programs. *Dissertation Abstracts International*, 51, (3), September, 1990.
- 57- Lazlo, J. I. & Bairstow, P. J. (1985). *Perceptual - motor behaviour*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- 58- Lockhart, A. S. (1980). Motor learning and motor development during infancy and childhood. In C. B. Corbin (ed). *A textbook of motor development*. Dubuque, IA: Wn C. Brown Company.
- 59- Lockhart, A. S. (1973). The motor learning of children. In Corbin (ed). *A textbook of motor development*. Dubuque, IA: Wn. C. Brown Company, Publishers.
- 60- Lord, T. R. (1990). Does the human body express a true lateral dominance? *American Biology Teachers*, 52, (6), 340-343.
- 61- Lynes, S.C., Mott, M., Hillix, W.A., & Brown, J. W. (1987). Components in hemispheric lateralization. Paper presented at the 67 th Annual Meeting of the Western Psychological Association. Longbeach, California, April 23-26, 1987. (E D 281 114).
- 62- Malina, R. M. (1984). Physical growth and maturation. In J. R. Thomas (ed). *Motor development during childhood and adolescence*. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Company.
- 63- Malina, R. M. (1980). Biology related correlates to motor development and performance during infancy and childhood. In C. B. Corbin (ed). *A textbook of motor development*. Dubuque, IA: Wn. C. Brown Company, Publishers.
- 64- Malina, R. M. (1973). Physical development factors and motor performance. In C. B. Corbin (ed). *A textbook of motor development*. Dubuque, IA: Wn C Brown Company, Publishers.
- 65- Mizer, J. E., Massey, B. H., Gding, S. B., Bember, M. G. & Bafl, T. E. (1990). Sex differences in static strength and fatigability in three different muscle groups. *Research Quarterly for Exercise and sport*, 61, (3), 238-242.
- 66- Molfese, D. L. & Linville, S. E. (1986). *Lateralisation and Motor Development*. In H. A. Whiting & M. G. wad (eds). *Themes in Motor Development*. Dordrech, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- 67- Monofort, M., Martin, S. A., & Frederickson, W. (1990). Information - processing differences and laterality of students from different colleges and disciplines. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 163-172.
- 68- Morris, A. H., Williams, J. M., Atwater, A. E. & Wilmore, J. H. (1982). Age and sex differences in motor performance of 3 through 6 year old children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, (3), 214-221.
- 69- Nelson, J. K. (1983). The function of age, gender, and body size characteristics on physical fitness performance. *Dissertation Abstract International*, 43, (7), 1984 (227 6A).
- 70- Nelson, J. K., Thomas, J. R., Nelson, K. R., & Abraham, P. C. (1986). Gender differences in children's throwing performance: biology and environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, (4), 280-287.
- 71- Nishizawa, S. (1994). Cross - cultural effects on hemispheric specialization reflected on a task requiring spatial discrimination of the thumb by Japanese and American students. *perceptual and Motor Skills*, 78, 771-776.
- 72- O'Boyle, M. W. & Hoff, E. J. (1987). *Gender and*



- handedness differences in mirroring random forms. *Neuropsychologia*, 25, 977-982.
- 73- Ogorek, A. J. (1982). The influence of hemispheric brain research on the planning of elementary school learning experiences: State of the art and potential. *Dissertation Abstracts International*, 42, (12), June, 1983.
  - 74- Oxindine, J. B. (1984). *Psychology of motor learning* (2nd ed). Englewood Cliffs, N J: Prentice - Hall, Inc.
  - 75- Paoletti, R. F. (1982). Manipulo - spatial ability and right - hemisphere specificity. *Dissertation Abstracts International*, 43, (09), March, 1983.
  - 76- Patterson, P. & Faucette, N. (1990). Attitudes toward physical activity of fourth and fifth grade boys and girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61, (4), 415-418.
  - 77- Payne, G. V. & Isaacs, L.D. (1987). *Human motor development: a lifespan approach*. Palo Alto, CA: Mayfield; London: Eurospan.
  - 78- Peet, S. H. (1994). Information use among parents of preschool - aged children: link to parents and child gender, domain of development, and child's developmental level. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April, 4-8, 1994 (ED 370718).
  - 79- Petty, G. C., & Haltman, F. (1991). Learning style and brain hemisphericity of technical institute students. *Journal of Studies in Technical Careers*, 13, (1), 79-91.
  - 80- Rarick, G. L. (1980). Motor development. Its growing knowledge base. *Journal of Physical Education and Recreation*, 51, (7), 26-27, 56-61.
  - 81- Rarick, G. L., & Dobbins, D. A. (1975). Basic components in the motor performance of children six to nine years of age. *Medicine and Science in Sports*, 7, 105-110.
  - 82- Rathus, S. (1988). *Understanding child development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
  - 83- Reynolds, C. R., Katsounis, B. & Torrance, E. P. (1979). A children's form of your style of learning and thinking: preliminary norms and technical data. *The Gifted Child Quarterly*, 23, (4), 757-767.
  - 84- Reynolds, C. R., & Kaufman, A. S. (1978). Lateral eye movement behavior in children. Paper presented at the annual meeting of the South-eastern Psychological Association, Atlanta, March, 1978.
  - 85- Roig, M., & Cicero, F. (1994). Hemisphericity style, sex, and performance on a Line Bisection task: An exploratory study. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 115-120.
  - 86- Roubinek, D. L., Bell, M. L., & Gates, L.A. (1987). Brain hemispheric preference of intellectually gifted children. *Roeper Review*, 10, 120-122.
  - 87- Sautter, S.W. & Barth, J.T. (1991). Limitation of sensory - motor screening for reading problems in the first grade. *Learning Disabilities: a Multi-disciplinary Journal*, 2, (1), 16-20.
  - 88- Send, D. (1991). *Human Motor Development*. New York: Mayfield Publishing Company.
  - 89- Siff, J. M. (1990). *Educational Kinesiology: Empowering students and athletes through movement*. Paper presented at the 57th Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. New Orleans, LA. March, 28-31, 1990 (ED 320891).
  - 90- Slagh, M. (1990). Neurobehavioral Hemispheric Preferences: A case of sexual dimorphism. *International Journal of Neuroscience*, 51, 19-23.
  - 91- Slaughter, M.H., Lohman, T.G. & Misner, J.E. (1977). Relationship of somatotype and body composition to physical performance in 7- to 12 year - old boys. *Research Quarterly*, 48-159-168.
  - 92- Soliman, A. M. (1989). Sex differences in the styles of thinking of college students in Kuwait. *Journal of Creative Behavior*, 23, 38-45.

- 93- Springer, S. P. & Deutsch, G. (1989). Left brain, right brain. New York: Freeman.
- 94- Tan, U. (1992). Motor stability in visumotor control of repetitive hand movements and its differential cerebral control in right-handed subjects. *International Journal of Neuroscience*, 56, (1-4), 103-116.
- 95- Tan, U. & Akgun, A. (1992). Contributions of the right and left brains to manual asymmetry in hand skill in right-handed normal subjects. *International Journal of Neuroscience*, 65, (1-4), 11-17.
- 96- Tan, U. & Kutlu, N. (1992). Right and left hand skill in relation to cerebral lateralization in right-handed male and female subjects. The role of the right brain in right-handedness. *International Journal of Neuroscience*, 64, (1-4), 125-138.
- 97- Thomas, J. R. et al (1994). Effects of training on gender differences in overhand throwing: a brief quantitative literature analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, (1), 67-71.
- 98- Thomas, J. R. & French, K. E. (1985). Gender differences across age in motor performance: meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 98, (2), 260-282.
- 99- Thomas, J. R., & Thomas, K. T. (1988). Development of gender differences in physical activity. *Quest*, 40, 219-229.
- 100- Thornton, C. D. & Peters, M. (1982). Interference between concurrent speaking and sequential finger tapping: Both hands performance decrement under both visual and nonvisual guidance. *Neuropsychologia*, 20, 162-169.
- 101- Toombs, N. J. (1981). Differences in Lateral eye movement and hemispheric dominance associated with ability to recall verbal and non-verbal stimuli: *Dissertation Abstracts International*, 42, (09), March, 1982.
- 102- Torrance, P. E. (1987). Some evidence regarding development of cerebral lateralization. *Perceptual and Motor Skills*, 64, 261-262.
- 103- Torrance, E. P., Reynolds, C. R., Ball, O.E. & Riegel, T. R. (1978). Revised normstechnical manual for Your Style of Learning and Thinking. Athens, GA: Department of Educational Psychology, University of Georgia.
- 104- Torrance, E. P., Reynolds, C. R., Riegel, T. & Ball, O. (1977). Your Style of Learning and Thinking: Preliminary norms, abbreviated technical notes, scoring keys, and selected references. *Gifted Child Quarterly*, 21, 0, 563-573.
- 105- Vandenberg, S. D (1964) Factor analytic studies of the Lincoln Oseretsky Test of Motor Proficiency. *Perceptual and Motor Skills*, 19, 2341.
- 106- Van Kleeck, M.H. (1989). Hemispheric differences in visual passing. *Dissertation Abstracts International*, 50, (12), June, 1990.
- 107- Van Cleaf, D. & Schkade, L. (1989). The brain Hemisphere preferences of student teachers with selected academic majors. *Teacher Education and Practice*, 5, (2), 39-44.
- 108- Warchock, P. (1981). The rationale, design, implementation, and evaluation of a curriculum on hemisphericity for teachers. *Dissertation Abstracts International*, 42, (1), May, 1982.
- 109- Wilson, G. O. (1982). Hemisphere dominance and student performance in an engineering graphics course. *Dissertation Abstracts International*, 43, (09), March, 1983 (2952 - A).
- 110- Zalanowski, A. E. (1990). Music appreciation and hemisphere orientation: visual versus verbal involvement. *Journal of Research in Music Education*, 38, (3), 197-205.
- 111- Zenhausen, R. (1978). Imagery, cerebral dominance, and style of thinking: a unified field. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 12, 381-384.



## مقدمة

عرفت الأساليب المعرفية *Cognitive Styles* على أنها أشكال سلوكية تكيفية، ثابتة نسبياً ومتسقة ذاتياً، وأنها تتوسط الطرائق التي ينشط المرمز أو يتعامل من خلالها مع المعلومات (Tinajero et.al, 1993) كما عرفت بأنها الشكل الخاص من أشكال حل المشكلات الذي يتنباه المرمز في سياخته للواقع وفي تعامله معه، (Forisha, 1983) وعرفت أيضاً بأنها الشكل المميز الذي يفكر المرمز من خلاله في مشكلة، ومن ثم يدركه أحد الحلول لها، ثم يستخدم هذا الحل بالطرائق المختلفة الممكنة له (Goldson, 1984).

## علاقة الاعتماد. الاستقلال عن المجال بالإبداع

د. شاكر عبد الحميد

قسم علم النفس

كلية الآداب - جامعة للقاهرة

وقد تعددت الأساليب المعرفية التي اهتم بها العلماء بحيث بلغ عددها ما يقرب من عشرين أسلوباً معرفياً لدى ميسيك (من خلال الشرقاوى، ١٩٩٢، ص ١٩١) وأشهرها الأسلوب الخاص بالاعتماد - الاستقلال عن المجال لدى ولكن وزملائه. أما كاجان N. Kagan فأهتم بالأسلوب المسمى الاندفاع - التأمل Impulsivity - Re-lectivity واهتم M.A. Wallach والآخرى بالأسلوب المعرفي المسمى وسعة الفقة، (Schmeh, Category breadth 1988, P.8) يستخدم كيربي J.R. Kirby مصطلحات مثل الإجمالي والتحليلي (Kirby, 1988). ويستعمل باسك G.Pask التعامل مع الأساليب الكلية والمتصلة Holistic and Seriatistic (Pask, 1988) واستخدم تورانس P.E Torrance وزملاؤه مفهوم أسلوب السيطرة المخفية - Hemi-sphexity Style أو أساليب الحطم والتفكير Learning and thinking الإشارة إلى الأساليب المفضلة لدى الأفراد في التعامل مع المعلومات انتباهياً وإدراكياً ومعرفياً، ومن ثم ميزوا وبما يتفق مع الدراسات الحديثة حول فسيولوجيا المخ البشرى بين من يفضل الأسلوب الخاص بوظائف النصف الأيسر من المخ والنصف الأيمن منه، ثم من يفضل الأسلوب الخاص بوظائف المخ التكاملية أو الكلية. (Torrance et al, 1977, Torrance & Rockenstein, 1988)

وقد اقترح كيربي أن الأفراد يتحركين ارتقائياً بدءاً من أشكال التعامل الإجمالية مع المعلومات إلى الأشكال التحليلية ثم مع استمرار الارتفاع، تمتزج العمليات الإجمالية مع العمليات التحليلية من أجل الوصول إلى مركب من الأساليب المعرفية (Kirby, 1988) المركب أو

وكما نلاحظ فإنه في كل للتعريفات السابقة هناك تأكيد على فكرة الشكل الخاص الذي يتم به النشاط باعتباره محوراً خاصاً أو جوهرًا للأساليب المعرفية، وإن كان بعض العلماء. أمثال ولكن H.Witkin وجوداً نف R.Goodenough يرفضون قصر معنى الأسلوب المعرفي على الشكل فقط ويؤكدون أهمية إضافة الهدف الذي يتم الوصول إليه من خلال هذا الشكل في الاعتبار وأن المسألة في حالة الاستقلال - ليست مجرد الاعتماد على الهاديات البصرية أو الجمسية، ولكن أيضاً كيفية توظيف هذا الاعتماد للوصول إلى هدف معين (Witkin & Goode- nough, 1981, P. 58). توجد الأساليب المعرفية بين المتغيرات الخاصة بال شخصية (المتغيرات المزاجية خاصة) والمتغيرات المعرفية، في إطار معرفي واحد وهي تؤثر على صورة الذات لدى الفرد، وعلى رؤيته للواقع، وعلى تعامله معه، وعلى أسلوب حياته، وهي تشير إلى كيفية اقتربنا من مشكلة ما، بشكل خاص، ومن العالم المحيط بنا بشكل عام (Forisha, 1983) وقد حدد «برودزلسكى P. M Brodzinsky ثلاث خصائص مشتركة بين الأساليب المعرفية هي: (١) أن الأساليب المعرفية هي أشكال مميزة للحياة تظهر في النشاط الإدراكي والمثالي للأفراد، (٢) إنها تمثل أشكالاً ثابتة نسبياً ومتسقة ذاتياً من أشكال التكيف، (٣) إنها تقيم الترابط أو العلاقات بين الجوانب للشخصية أو المزاجية لدى الأفراد. (Paremo & Tinajer, 1990).

وقد ميز العلماء بين الأساليب المعرفية والقدرات، كما ميزوا بينها وبين الضوابط والتفضيلات المعرفية وغير ذلك من المفاهيم (لمزيد من التفاسيل انظر: الشرقاوى، ١٩٩٢، وانظر أيضاً: 1983, Mussen).

بانتقال هذا النمط إلى نصفين كرويين لكل منهما وظائفه المختلفة شكلاً، ومضموناً (Tinajero, et.al, 1933).  
أظهرته بعض الدراسات من ارتباطات بين وظائف النصف الأيسر اللغوية والاعتماد على المجال وبين وظائف النصف الأيمن البصرية أو الشكلية أو المكانية وبين الاستقلال عن المجال، فإن «وكن» و«جودانف» يعتبران هذه النتائج غير حاسمة (Witkin & Goodenough, 1981. P. 52).

لكن هذين الباحثين يشيران أيضاً إلى أن للتعامل بين المهارات الاجتماعية التي يتميز بها المعتمدون والمهارات البصرية المكانية التي يتميز بها المستقلون للوصول إلى قدر كبير من المرونة التكيفية، أو ما يسميه وتكن بالحرورية Mobility هو أمر يستحق أن يناضل الإنسان ومؤساته التدريبية من أجله (Witkin & Goodenough, 1981. P. 62).

يعتقد الباحث الحالي أن واحداً من أخصب المجالات التي يمكن أن تتجلى فيها هو العلاقات التفاعلية بين الاعتماد والاستقلال هو مجال الإبداع. فقد كشفت بعض الدراسات عن أن الأشخاص الذين يصدون بسرعة موضع الشكل المضمن - أو المضمّر - ضمن مجموعة من الأشكال هم الأكثر احتمالاً أن يكونوا من المبدعين المرنين (Popplestone & Mcpherson).

كذلك أشارت بعض الدراسات إلى أن الاستقلال عن المجال يرتبط بوجود درجة مرتفعة من الخيال والأحلام، وكذلك درجة ملحوظة من التحكم في الصور العقلية من أجل حل المشكلات - وأن الأشخاص المستقلين، وكذلك الذين يحلمون ويعرفون أثناء الحلم - أنهم يحلمون وهو ما

المتزيج اسم الأسلوب المتعدد (Pask, 1988) Style وفي منه أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال قال كيربي بأننا نبدأ ارتقاءً كمتعدين على المجال بدرجة كبيرة، ثم نكتسب المهارات الخاصة بالاستقلال عن المجال مع استمرار الارتقاء. لكن المستوى الأعلى من الارتقاء لن يؤدي بنا إلى الوصول إلى درجة مرتفعة جداً من الاستقلال عن المجال، بل إلى التكامل بين المهارات الخاصة (بالاعتماد والمهارات الخاصة بالاستقلال). ومن خلال أسلوب واحد من يأخذ مزاي كل أسلوب من الأسلوبين السابقين (الاعتماد - الاستقلال). (Kirpy, 1988) وإلى مثل هذه الوجهة من النظر كان قد ذهب وتكن - ومعه جودانف - في آخر كتابتهما معاً. (Witkin & Goodenough, 1988).

وكذلك فحط باسكول ليون J. Pascual في محاولتها المتميزة للجمع بين الأطر النظرية الخاصة برتنك وبياجيه (J. Piaget, جيلفورد J. Guilford, Pascual Leone, 1989).

كما أشرنا، فإن الأسلوب المعرفي الخاص بالاعتماد الاستقلال عن المجال هو الأسلوب الذي استأثر بالاهتمام الأكبر من جانب العلماء، ربما لأن الاهتمام به بدأ منذ وقت مبكر (لواخر الأربعينيات)، وربما لأنه يظهر في مجالات نفسية عديدة، كما أنه يقدم تصوراً متماسكاً حول الفرق الفردية في السلوك. بل لقد أدى هذا التكرار لظهور هذا الأسلوب في مجالات سلوكية عديدة إلى افتراض وجود أساس بيولوجي له في الجهاز العصبي للإنسان، ومن ثم ظهرت افتراضات حول وجود صلة ما بين هذا الأسلوب وبين تنظيم النمط البشري خاصة ما يتعلق منها

يسمى بالأحلام الميسرة Lucid Dreams تزداد إبداعاتهم مقارنة بغيرهم (Gackenbach & Hellman, 1985)، كذلك فإن جيلفورد قد طالب بالمزيد من الاهتمام بدراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية، خاصة الاستقلال - الاعتماد، والإبداع. وقال بأنه إضافة إلى القدرات التي تعد الشخص للأداء الإبداعي. هناك منطقة من السمات تعرف بالأساليب المعرفية ينبغي وضعها في الاعتبار. يقول جيلفورد - هناك عدد من السمات تتعلق بما يفضله أو يلبأ إليه العديد من الموهوبين والمبدعين وإنها تتعلق بالطرائق التي يزدى الأفراد بها العمل أكثر من نطقها بمدى جودة أدائهم لها، وقد أطلق جيلفورد على هذه الأساليب مصطلح الوظائف العقلية التنفيذية، وقال بأن أفضل الأمثلة عليها وأشهرها تناسباً مع موضوع الإبداع هو أسلوب وتكن المسمى الاعتماد - الاستقلال عن المجال (Guilford, 1987).

كذلك أشارت فوريشا B. Forisha إلى أنه أحياناً ما يشار إلى التفكير الانفراتلي (أو الإبداعي) على أنه أسلوب معرفي، وأحياناً ما يتدخل تعريف الإبداع مع تعريف بعض الأساليب المعرفية كما حدث لدى ويلش G. Welsh مثلاً وأنه قد نظر غالباً إلى المستقلين على أنهم من المبدعين، لكن دراسات أخرى أشارت إلى أن المستقلين ليسوا بالضرورة، من المستقلين، وأن المرونة شرط أساسي كي يتحرك الفرد من مجرد كونه مستقلاً إلى أن يكون مبدعاً (Forisha, 1983).

رغم الأهمية الخاصة بالعلاقة بين الاعتماد الاستقلال عن المجال والإبداع فإن هذه المنطقة البحثية لم تحظ بما كانت تستحقه من دراسات مناسبة؛ وكما ستلاحظ خلال

عرضنا للتحريات القليل المتوفر هنا، فإن هذه الدراسات كانت قليلة ومتقطعة أو متباعدة بشكل عام؛ بل إن وتكن وزملاءه لم يهتموا بهذا الموضوع وأو بطريقة عابرة ما يتناثر في كتاباتهم من إشارات إلى أهمية المرونة في كافة جوانب السلوك؛ فهذه القدرة ذات أهمية كبيرة في تقرير كفاءة الاستراتيجية التي يحتمل على الشخص أن يسميها لإكمال عمليات التوافق التي تزداد مع تعقد واطراد الارتفاع (سيف ١٩٦٨، ٥).

ولعل الإبداع هو واحد من ظواهر السلوك التي تظهر فيها أهمية هذه الجوانب بشكل خاص وكما أظهرت تلك دراسات عديدة ولذلك، فإن الدراسة الحالية هي محاولة لإلقاء الضوء على هذه المنطقة من السلوك الخاصة بالاستقلال عن المجال والإبداع.

ونعرض فيما يلي لبعض الجوانب الخاصة بأسلوب الاعتماد - الاستقلال، ثم ندفع ذلك بمرض الدراسات السابقة التي أجريت حول العلاقة بين الأسلوب والإبداع.

### الاعتماد - الاستقلال كأسلوب معرفي

أشارت التجارب التي بدناها وتكن وزملاءه منذ أواخر أربعينيات هذا القرن إلى أن بعض الناس يعتمدون على المعلومات اليمصرية، أو الخارجية، أكثر من اعتمادهم على المعلومات الخاصة بالوضع الجسمي في تحليل إدراكاتهم، بينما يعتمد آخرون على الإحساسات الجسمية الخاصة بهم أكثر من اعتمادهم على الهاديات اليمصرية Visual Cues المحيطة بهم. وقد أطلق وتكن، على الفئة الأولى اسم المعتمدين Field Dependent وعلى الثانية اسم المستقلين عن المجال Field Independent، ولا تشير هذه التسميات - المجال - إلى نمط معين كما يقول جيلفورد، وذلك لأن

خلايا متخصصة، وفي علم النفس يشير هذا المصطلح إلى تغير السلوك من الاستجابية الإجمالية لدى الأطفال إلى الوظائف المتكاملة - والمتخصصة في نفس الوقت - لدى الراشدين (Popplestone & Mc Pherson, 1988). وانظر أيضاً: أبو حطب، ١٩٩٠، ص ٢٩٣ - ٢٩٤).

كان فيرير يقول بأن الارتقاء يشتمل على زيادة في التمايز والتكامل التنظيمي (الهيراركي) وأن السلوك البدائي والمبكر هو سلوك إجمالي ومسهب ويفتقر إلى تمايز مناطق النشاط المختلفة. ومع تقدم الارتقاء إلى المستويات العليا تصبح للوظائف أكثر تمايزاً من بعضها البعض، كما تصبح الأجزاء أكثر قابلية للفهم والإدراك، لدخل الكل غور المتغير أو غير المنظم، وهكذا تصبح الأجزاء أو المكونات وحدات مستقلة، ولكنها مترابطة بانتظام أيضاً، ويقول فيرير إن هذه النظرية تقرير اتجاه الارتقاء الذي وجد في ظواهر سيكولوجية عديدة كالإدراك والتفكير والتعلم والانفعالات واللفة (Through Bloom-berg, 1967).

ورغم أن ونحن قد استفاد كثيراً من مفهوم التمايز الإدراكي لدى فيرير، إلا أنه مال إلى إهمال مفهوم التنظيم الهراركي كما يشير بلومبرج، ويرجع هذا كما قال ونحن نفسه إلى أن الفرد الأكثر نضجاً يتكون لديه مدى كبير من العمليات المختلفة ارتقاءً تحت تحكمه من الفرد الأقل نضجاً، وأن التمايز يسبق التكامل الهراركي حيث إن العناصر تبقى للتمييز بينها قبل أن يتم تركيبها لتكوين مركبات جديدة، وقد انتقد بلومبرج بشدة إهمال ونحن لهذا الجانب من مفاهيم فيرير (Bloomberg, 1967).

تتمثل مظاهر التمايز في النظام كما يشير ونحن وجودتف في المظاهر الثلاثة التالية:-

الأفراد لا يستجيبون لنوع واحد من المعلومات دون غيره، لكنهم يعتمدون على نوع واحد من هذه المعلومات البصرية أو اللمسية، أكثر من الآخر. Guilford, (1980).

يرتبط أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال بشكل وثيق بمفهوم فيرير Werner من عن التمايز السيكولوجي Psychological Diferentiation فقد أشار فيرير وتلاميذه إلى أن الارتقاء الإدراكي والمعرفي يتقدمان في مراحل متشابهة، ففي البداية يدرك الأطفال الأشياء بشكل كلي غير متمايز، ويستجيبون للموضوعات باعتبارها كليات غير متغيرة دون ظهور أجزاء محددة فيها، وفي مرحلة تالية من الارتقاء يكون لديهم القدرة على تقسيم الشيء المصدرة إلى أجزاء مكونة وتوجيه انتباههم إلى هذه الأجزاء، ثم في المرحلة النهائية من الإدراك يكون الأطفال قادرين لا على توجيه انتباههم إلى الأجزاء فحسب، بل وإلى إعادة تكوين الكل أو إعادة تشكيله من خلال الأجزاء بشكل تدريجي أو هيراركي - كلي متكامل، أي يكون ممكناً بالنسبة لهم إختراع بعض الإدراك لأجزاء أخرى من خلال ترتيب تدريجي، ومن ثم يمكنهم جعل الموضوع الكلي متصلاً بمعايير معينة، وهكذا فإن البناء المعرفي للطفل الصغير يكون لقل تمايزاً وأكثر إجمالية، ثم تأتي بعد ذلك عمليات التمايز واللفصلي والتنظيم والتركييب وفقاً للأهمية: أي تنظيم المفاهيم البسيطة في أنماط ومعايير كلية. (Harris 1963, P.180, Kimble, 1980, P. 283). وانظر أيضاً: (عبدالحمد، ١٩٨٩، ص ٣٥، ٣٩).

وتعتبر فكرة التمايز السيكولوجي مناظرة بدرجة، ما للظواهر البيولوجية الخاصة بتحول الخلايا المتجانسة إلى



١- إمكانية الفصل بين ما هو ذاتي وما هو غير ذاتي، بحيث تكون الحدود بينهما قد تم إرساؤها على نحو جيد.

٢- القدرة على الفصل بين النشاطات النفسية وبينها البعض، حيث يمكن الفصل بين التفكير والسلوك أو بين الانفعال والإدراك إلى آخره وأيضاً للتمييز بين هذه النشاطات من خلال تحديد الوظائف الخاصة بكل منها. وهذه النشاطات رغم أنها تكون قابلة للانفصال - مع تزايد التمايز - إلا إنها تكون قابلة للتكامل أيضاً.

٣- يحدث التمايز أيضاً على المستوى العصبي الفسيولوجي مثلاً يحدث على المستوى السيكلوجي ويظهر هذا على نحو خاص في تمايز وظائف نصفي المخ وتكاملهما أيضاً (Witkin & Goodenough, 1981, P. 19).

الخلاصة أن فرض التمايز كما صاغه ويتكن وزملاؤه - اعتماداً على فيرلر - يقول بأن الكائن الحي يسيل خلال ارتفاعه إلى تحقيق قدر من التركيب البنائي Structural، والخصوص الوظيفي Functional Specialization والاستقلال Autonomy في علاقته بالبيئة ويرتبط ذلك كذلك بما تم تبنيه في الدراسات العصبية من تصور فحواه أنه يحدث تخصصاً تدريجياً عبر الارتفاع، في الأجزاء المختلفة من أجل القيام بوظائف مختلفة ومن ثم يحدث نوعاً ما من السيطرة العفوية، وإن كانت النتائج للخاصة بهذا التصور الأخير والسيطرة العفوية، مازالت متعارضة (Witkin & Goodenough, 1981, P.19, Pa-remo & Tinajero, 1990).

وتعتبر الدرجة المعززة في التمييز بين ما هو ذاتي وما هو غير ذاتي وما يصاحب ذلك من استبدال للتأثيرات المنظمة للسلوك خلال سنوات النمو المختلفة من المفاهيم

الأساسية في محاولة وتكن لتفسير العلاقة الملاحظة بين الإدراك والسلوك (Goodenough, 1990) نشأ مفهومهما الاعتماد على المجال Field Dependence والاستقلال عن المجال Feild Independence نتيجة للبحوث التي أجريت على كيفية تعرف الفرد على الوضع الرأسي أو العمودي الخاص بجسمه والوضع المائل الخاص بالأشياء المحيطة به. وتعتبر المحافظة على هذا الوضع الرأسي أو العمودي شيئاً يسيراً وربما عملية آلية أو تلقائية في الظروف العادية. ولكن عندما يحدث تشويه أو تحريف في إدراك المحور الرأسي، أو المحور الأفقي، في إدراكهما معاً يحدث الارتباك والصيق وفقدان التوجه السببي لدى الأفراد ومن ثم يحدث اضطراباً في إدراكهم بطرائق عديدة. وتعتبر الخبرات غير السارة التي يشعر بها المسافرين بالبحر عندما يواجهون الأفق غير المستقر على نحو متكرر أمثلة معروفة لهذه الاضطرابات الإدراكية. كذلك فإن عالم السيولوجيا النفسي بيركيج J.B. Purkinje (١٧٨٧ - ١٨٦٩) قد لاحظ أنه عندما كان يركب الحصان في عرض خاص للفرسان يتم القيام فيه ببعض الحركات يبدو سطح الأرض كما لو كان مائلاً.

وقد كان المهتمون بتجهيز الحدايق العامة الخاصة بالملامح ولألعاب التسلية متلهبين لمثل هذه التحريفات الإدراكية وقاموا بمضاعفتها في ألبامهم. كذلك قد يشعر قارئو الطائرات بالارتباك والحيرة عندما يكون المجال البصري غامضاً من خلال كثافة الضباب والسحب (Poppiesone & Mcpherson 1988). قام العلماء - من وقت لآخر - بفحص العوامل المؤثرة في إدراك الأجسام الرأسية، واكتروا أدوات تعمل على تحريف ما يرى وما يحس، وكان هناك ما يشبه الإجماع على أن

المعلومات البصرية والمعلومات الخاصة بوضع المرء الجسمي Postural تلعب دورها الكبير هنا، لكن لم يكن هناك اتفاق حول الأهمية النسبية لكل عامل، كما كانت معلومات محدودة حول الطرائق المختلفة التي تتفاعل من خلالها البيانات الحسية المختلفة (Popplestone & Mepherston, 1988) واستمرت دراسة هذا الموضوع تأخذ طابعاً سردياً أو حكاكياً غير متكامل حتى بدأ هرمان وتكن H.A. Witkin سلسلة من التجارب في أربعينيات هذا القرن (العشرين). وقد كانت التجارب الأولى مركزة حول تأثير الهاديات البصرية والهاديات الخاصة بالوضع الجسمي على الإدراك ولعل عرضاً مختصراً لإحدى هذه التجارب قد يوضح تلك التصميمات التجريبية التي اتبعتها وتكن وزملاؤه.

تعددت المواقف التي أمكن فيها قياس حالة الفرد بالنسبة لهذه الأساليب، وكان أولها الموقف التجريبي الذي يعرف باسم اختبار تعديل الجسم Body Adjustment بهدف معرفة كيفية إدراك الفرد لموضوع جسمه في الفراغ، حيث يجلس الكرسي داخل حجرة صغيرة مائلة داخل حجرة المختبر ويطلب منه أن يعدل من وضع جسمه في اتجاه رأسه - بينما تبقى الحجرة الصغيرة في وضعها المائل.

وقد كشفت النتائج عن أن الأشخاص المعتمدين يقومون بتعديل وضع الجسم في اتجاه ميل الحجرة، معتمدين في ذلك على المجال المرئي للمحيط بهم كمرجع أساسي في تحديد وضع الجسم. أما الأشخاص الذين يتميزون بالاستقلال فيعملون على تعديل وضع الجسم بحيث يصبح في وضع رأسي بدون اعتبار لدرجة

ميل الحجرة الصغيرة، معتمدين في ذلك على الخبرات والمعلومات الناتجة عن الإحساسات الداخلية كمرجع أساسية في إدراك الموقف. وقد وجدت فروق مشابهة في موقف تجريبي آخر يعرف باسم اختبار المؤشر والإطار Rod and Frame Test يجلس الشخص في حجرة مظلمة كلياً في مواجهة إطار مربع مضئ مائل، بداخل مؤشر مضئ مائل أيضاً، ويطلب من الشخص تعديل وضع المؤشر في اتجاه رأسه، بينما يبقى الإطار في وضعه المائل وقد كشفت النتائج أن المعتمدين يميلون إلى وضع المؤشر في اتجاه زوايا الإطار كأساس في تحديد الوضع الرأسى للمؤشر، بينما يحرك المستقلون المؤشر بحيث يكون في الوضع الرأسى أو قريباً منه بدون اعتبار لدرجة ميل الإطار، معتمدين في ذلك على المعلومات الصادرة عن الإحساسات الداخلية (الشرقاوى ١٩٩٢، ص ٢٠٣ - ٢٥٤، ولاندر أيضاً: سوف، ١٩٨٣، ص ٤٥ - ٥٣).

ظهرت الفروق السابقة أيضاً على اختبار الأشكال المضغوطة؛ حيث يمرض على الشخص شكل هندسي بسيط لفترة زمنية محدودة ثم يقدم له بعد ذلك شكل معقد، يتضمن داخله الشكل البسيط في صورة مطمورة أو مضغوطة، ويطلب منه أن يستخرج الشكل البسيط من الشكل المعقد (الشرقاوى، ص ١٩٩٢، ص ٢٠٤).

يؤي تفصيل نوع معين من الهاديات بأن الشخصية تلعب دوراً جوهرياً في الإدراك المكاني ويعد هذا التفاعل بين الإدراك والشخصية هوى ما لدى العلماء الذين يلقب عليهم حب الاستطلاع ويقودهم نحو المزيد من الاستكشاف للتفاعل بين الإدراك وجوانب عديدة من شخصية الفرد. ومن ثم تزايدت البحوث التي أجريت

لاستكشاف الجوانب المختلفة لهذا الأسلوب منذ الأربعينات وحتى الآن، بحيث إن دونالد جوردفلف D. Goodenough R. وهو من الباحثين البارزين في فريق «ريكن» البحثي بحصى ما يزيد على ألفين من البحوث والدراسات حول هذا الأسلوب خلال مايقرب من ثلاثين عاماً ومنذ الأربعينات المتأخرة من هذا القرن (Goodenough, 1978).

وقد نزايد كم هذه البحوث على نحو خاص مع بداية محاولة «ريكن» وزملائه في أواسط الخمسينات وما بعدها لاستكشاف ما إذا كان المصدر الفطري في القيام بالأحكام الإدراكية المكتوبة هو نفس المصدر الذي يتم الاعتماد عليه في تلك الاستجابات التي لا تشمل بالضرورة على توجه مكان. وقد تم استكشاف هذا أولاً من خلال ما أطلق عليه اسم اختبار الأشكال المتضمنة Embedded Figures والذي يتكون من الأشكال أو للتصميمات، ويسمح للفرد أولاً بالنظر إلى الشكل المركب ثم إلى مكون فرعي منه فقط ثم يطلب منه. بينما يعود للنظر إلى الشكل المركب. أن يحدد موضع المكون أو الشكل الفرعي أو البسيط بداخله، ويكون هذا معقلاً لصعوبة ما وذلك لأن الشكل البسيط متضمن داخل تصميم أو شكل مركب بطريقة لاتجعل عمولة فصله عنه أو عزله منه سهلة أو مسيرة دائماً وقد وجد أن الأفراد المستقلين كمجموعة يقومون بتحديد وتمييز الأشكال المتضمنة (البسيطة) بسرعة، بينما يأخذ المعتمدون وقتاً أطول حتى يقومون بذلك. ربما لأنهم يكونون متأثرين أكثر بالبيئة الخاصة بالأنماط البصرية (هاديات خارجية) وقد تحرك هذا الاختلاف بالباحثين بعيداً عن مجرد بحث الأحكام المباشرة إلى تفعيل لبحث العوامل الأكثر تجريداً.

(Popplestone & mcpherson, 1988)

تمثلت التعديلات التي أدخلها «ريكن» وزملاءه على هذا المفهوم في جوانب عديدة فبعد أن كانوا يربطونه أولاً بالمفهوم الأوسع (العام) للشخصية بدلوا يركزون انتباههم على القدرة على كشف المتضمن أو المتضمن Disembedding ability

وقامت للبحوث بالتركيز على العلاقة بين السلوك المعرفي والسلوك الإدراكي. وكشفت النتائج للتجارب عن أن الأفراد الذين يحددون بسرعة موضع شكل غامض هم أكثر ميلاً لأن يكونوا من المبكرين ومن المرئيين. فعندما تستلزم الحاجة تتوفر لديهم القدرة على التصرف بسرعة من أجل استخدام البند المتاحة بطرائق غير مألوقة. (Pappalene & Mcpherson, 1988). ومثل هذه الاختلافات وغيرها في الأداء ثم النظر إليها باعتبارها تمثل ميلاً إما إلى ترك المجال كما هو أو إلى القيام بإعادة تنظيمه.

وقد أطلق على هذا الاختبار سلسلة من الأسماء لتشمل على الإجمالي في مقابل التحليلي Global Versus Analytical. أو منحى التفصيل أو الصياغة المعرفية في مقابل إعادة التشكيل المعرفي Articulated Approach or Cognitive Structring versus Restructring.

وأطلق على هذا الاختبار عموماً اسم أسلوب المعرفي. وبالطبع يشير المصطلح إلى تحيز ما في اتجاه معين، وليس إلى طريقة معينة في الاستجابة تستبعد طريقة أخرى. وقد أشار «ريكن» وجوردفلف بأنهما يميلان إلى الاعتقاد بأنه قد يكون من المناسب أن نصف الاعتماد الاستقلال على أنه خاص بالأسلوب المعرفي.

من المهم أن نلاحظ أن إعادة التشكيل المعرفي قد عرفت على أنها بعداً خاص بالقدرة وأن كل اختبارات إعادة التشكيل مثل اختبار الأشكال المتضمنة BET، تتطلب من الأفراد إعادة تشكيل مواد خاصة بمشكلة معينة كي يحصلوا على درجة مرتفعة وتعكس هذه الدرجة للمرتفعة لذلك قدرة الشخص على مواجهة مثل هذه المتطلبات. (Witkin & Goodenough, 1981).

خلال المرحلة المبكرة من الدراسات حول الاستقلال - الاعتماد استخدم هذا المصطلح للتعبير عن ميل إلى الاعتماد أساساً على المجال البصري أو على الجسم كمرجعيات الإدراك الوضع الرئيس فيما بعد، فاستخدم للإشارة إلى القدرة على التعامل مع سياق مضمر في الإدراك.

ثم أظهرت دراسات أخرى حول الفروق للفردية هذين الأسلوبين على أنهما يمثلان بعداً أكثر اتساعاً ويشمل على التحليل والتكريب خلال النشاطات العقلية والإدراكية. وقد عرف هذا البعد الأوسع على أنه المحى التفصيلي في مقابل المحى الإجمالي، وتم إدراكه أيضاً على أنه قدرة.

ويقول وتكن وجونلف إلهما عندما بدأ استخدام مصطلح الأسلوب المعرفي وربما حدث في الستينات فإنه تم تطبيقه بشكل خاص على البعد الخاص بالمحى التفصيلي - الإجمالي. وإنهما باستخدامهما لهذا المفهوم فإنهما يقصدان التأكيد على خصائص عديدة لهذا البعد منها:

أولاً - أنه بعد مستمر ومتشعب في الوظائف أو النشاطات الفردية وأنه يكشف عن نفسه للوحي للفعالية والشخصية والاجتماعية وأنه يرتبط في سياغته بارتفاع الكائن ككل.

ثانياً - أنه يشمل على الفروق الفردية في المتغيرات الخاصة بالعملية وليس في المتغيرات الخاصة بالمحتوى، أنه يشير إلى الفروق الفردية في «كيف» يحدث السلوك ولا يشير إلى الفروق الفردية في «ما»هية، أو جوهر، أو محتوى هذا السلوك.

ثالثاً - هناك درجة كبيرة من الاتساق أو الاستقرار في سلوك الأفراد أو عبر الزمن على هذا البعد.

وبسبب كون هذا البعد الخاص بالمحى التفصيلي (التعامل الإجمالي في مقابل التعامل التفصيلي مع المجال) كان هو البعد الأكثر ظهوراً وتخللاً في الفروق الفردية الوظائف المعرفية فقد تم استخدام مصطلح الأسلوب المعرفي كما يشير إليه بدلا من البعد الأكثر نوعية (الأكثر تحديداً) المسمى الاعتماد - الاستقلال (أو مرونة الإغلاق Witkin & Goodenough, 1981, pp. 56 - 57).

وقد استمرت هذه المشكلة وذلك بسبب التطبيق لمصطلح الاعتماد - الاستقلال المجالي ومن ثم اختفى للتمييز عبر التراث. وقد أصبح مألوفاً خلال ممارسات الباحثين - بمن فيهم وتكن وزملاؤه أن يشار إلى البعد الأكثر عمومية (التفصيلي أو التحليلي في مقابل الإجمالي) باعتباره الاعتماد - الاستقلال عن المجال دامجين بذلك بين تحديدين (مصطلحين) كانت لهما في البداية من مرجعيات مختلفة.

يستخدم المحققون أكثر من المصطلحين أطر للدلالة أو المرجعيات الاجتماعية للخارجية بشكل أكبر، لكن المصطلحين يعملون بدرجة أكبر من الاستقلال عن المواقف الاجتماعية، وعندما تكون المواقف الاجتماعية شامعة

مختلفة يمكن تصور أنها تعبر عن نفسها من خلال هذه المهارات أو بالقدرات كما يقولان - في المجالات الاجتماعية والمعرفية المختلفة - Witkin & Goodenough, 1981. P. 60

ونكتفي الآن بذكر أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي أجريت على هذا الأسلوب:

١- المعتمدون أكثر تميزاً في النشاطات الاجتماعية والمستقلون أكثر تميزاً في المهام التي تتطلب مهارات بصرية مكانية بشكل خاص ومهارات إعادة التشكيل المعرفي بشكل عام Goodenough, 1990 Witkin & Goodenough, 1981

٢- رغم أن مسار الارتقاء الخاص بالمراقف أو الرشد يتقدم عموماً نحو مزيد من الاستقلال عن المجال، مقارنة بالأطفال، فإنه بسبب بعض الظروف الخاصة بعملية للتنشئة الاجتماعية توجد فروق بين الأفراد؛ فالمعالمات التي تؤكد على الطاعة تميل إلى أن تجعل أطفالها من المعتمدين على المجال بينما المعالمات التي تؤكد على الانفصال التدريجي عن سلطة الوالدين تميل إلى جعل أطفالها أكثر استقلالاً عن المجال (Goodenough, 1990).

٣- المستقلون أكثر تأكيداً لذات وأقل انصياعاً أو مسابرة وأقل قابلية للإحياء من المعتمدين (Bruno, 1986).

٤- يمكن أن يلقى أسلوب الاعتماد - الاستقلال عن المجال ثوراً مدموغاً في التكيف عن الميول التربوية والمهنية للأفراد؛ فالأكثر اعتماداً يميلون إلى دراسة العلوم الاجتماعية وإلى التقييم بالمهن الاجتماعية كالعلاج النفسي والتدريس والعلاقات العامة

يلتزم المستقلون لإزالة هذا الغموض. ويظهر المعتمدون اهتماماً أكبر بالآخرين، ويفضلون القرب التيزيقي منهم، وهم ملتحمون انفعالياً وليسوا محققين في انفعالاتهم، ويجذبون أكثر المواقف الاجتماعية، أما المستقلون فلا يهتمون كثيراً بالآخرين، ويفضلون وجود مسافة فيزيقية بينهم وبين الآخرين وبما يظهر المعتمدون لقتداراً أكبر في مجال العلاقات المتبادلة بين الأشخاص، فإن المستقلين يظهرون مهارة أكبر في مهام التحليل والتفكير وإعادة التشكيل المعرفية، وهذا الأسلوبان لهما أهميتهما الكبيرة في مواقف للحياة المختلفة، ولذلك فإن وتكون وجودائف لا يميلان لإعطاء قيمة تفضيلية لأحد الأسلوبين على الآخر، بل إن القيمة التفضيلية الخاصة بهذين الأسلوبين - في رأيهما - هي قيمة محايدة، لأن كلا منهما مفيد في التكيف في مواقف تربوية ومهنية معينة. (Witkin & Goodenough, 1977, 1981)

وقد فسر وتكن وجودائف هذا للتيان في الأساليب وفي المهارات لدى المعتمدين والمستقلين بقولهما إن الانفتاح الكبير للمعتمدين على المصادر الخارجية (البصرية أو الاجتماعية) للمعلومات قد يعمل على تنشيط ارتقاء لكفاءات التعامل مع الآخرين في مواقف التبادل الاجتماعي، لكن هذا الانفتاح لا يعمل على تشجيع ارتقاء قدرات إعادة التشكيل Restructuring المعرفية، بينما قد تعمل النشاطات المستقلة والداخلية للمستقلين على تنشيط ارتقاء مهارات إعادة التشكيل المعرفية، لكنها لا تعمل لتنشيط المهارات الخاصة بالعلاقات المتبادلة بين الأشخاص وهكذا فإن الاستثمارات المبكرة للمهارات - كما يقولان - تحدث في مجالات مختلفة، وتتخذ بعد ذلك مسارات مختلفة، أيضاً تظهر على هيئة أساليب معرفية

والفندقية.... إلخ، بينما يميل المستقلون إلى تفضيل العلوم الطبية والهندسة والرياضيات والفنون (الشرقاوي، ١٩٩٢، ٢٢٠ Guilford).

٥ - يتميز المستقلون بوجود مستوى مرتفع من الطموح أقل تقبلاً لذاتهم ولآخرين والعكس صحيح بالنسبة للمعتمدين (الشرقاوي، ١٩٨١).

٦ - المستقلون أكثر إبداعاً من المعتمدين (Ohnmacht & Mc Marris, 1971 و Noppe, 1985)

٧ - الأشخاص البهناة (الذين يفرطون في تناول طعام) أكثر ميلاً إلى الاعتماد على المجال من الأشخاص الأكثر نفاة فهم أكثر ميلاً للاستقلال عن المجال؛ وتفسير ذلك أن منظر الطعام ورائحته وحضور آخرين يأكلون هي هاديات خارجية يعتمد عليها البهناة وتحرك سلوكهم الغذائي، بينما يعتمد المستقلون على هاديات داخلية مثل كمية الطعام في المعدة ومستويات السكر في الدم وغيرها (Bruno, 1986)

٨ - الفرق بين الجسدين في الاعتماد - الاستقلال هي لصالح الذكور، فالذكور أكثر استقلالاً والإناث أكثر اعتماداً، ومع ذلك فهناك نتائج متعارضة كثيرة في هذا الشأن (Murphy, 1983, Witkin & Goodenough, 1993, Copeland, 1981)

٩ - المتعاطون للمخدرات أكثر اعتماداً على المجال من غير المتعاطين (Elkhooi, 1993)

١٠ - يتميز المستقلون بالقدرة التحليلية العالية وبنافعية مرتفعة للإنجاز وبأسلوب يسم بالفطرية والكفاءة في التعامل مع مشكلات الحياة، بينما المعتمدون بالتفكير الإجمالي النشاط الاجتماعي (Goldson, 1984)

١١ - أظهرت الدراسات التي أجريت على بعض المتخورات الاقتصادية والاجتماعية وعبر الثقافية أن المزارعين مثلاً، معتمدون على المجال، بينما الصيادون وأصحاب المهن التي تعتمد على التنقل والحركة هم من المستقلين؛ وكان تفسير ذلك أن الثقافات الزراعية تسيطر على نحو نمطي متكرر يعتمد على الإقامة في الأرض ووجود سلطات سياسية ودينية قوية تؤكد الطاعة والانصياع فيما يتعلق بقواعد السلوك. أما للترحل فيساعد على تنمية قيم الاعتماد على الذات والتحرر من اتباع سلطة معينة ثابتة. (Goodenough, 1990).

١٢ - موضع الفرد على أسلوب الاعتماد - الاستقلال يمكن أن يحسن بالتدريب من خلال بعض البرامج للتربية الخاصة (Witkin & Goodenough, 1981, P. 62)

### الاعتماد - الاستقلال والإبداع

رغم البحوث الكثيرة والمتنوعة التي أجريت على الأسلوب المعرفي المسمى الاعتماد - الاستقلال عن المجال منذ نهاية الأربعينات وحتى الآن، وكما سبق أن أشرنا إلى ذلك في القسم السابق من هذه الدراسة، فإن الدراسات المكرسة لبحث العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال الإدراكي والإبداع هي دراسات قليلة ومتناثرة، كما أنها وصفت في بعض الأحيان إلى نتائج غامضة، بحيث إننا نجد أن جيلغورد مثلاً، وهو صاحب الإسهام الهام في دراسات الإبداع يطالب الطعام في أواخر الثمانينيات بمزيد من الاهتمام بدراسة العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع (Guilford, 1987).

ونجد تمثيلاً كذلك لهذه اللدرة في بحث هذه العلاقة حينما نستعرض كتاب وتكن وجولف الأخير الذي استعرضنا فيه البحوث التي أجريت حول هذا الأسلوب وهذا لا نجد تكراراً ما العلاقة بين الاعتماد وبين الاستقلال والإبداع بطريقة شاحبة ونادرة (Witkin & Goodenough, 1981).

كذلك فإننا حينما نستعرض كتاب «أنور للشرقاوي» علم النفس المعرفي المعاصر، والذي يكاد يكون أول كتاب في العربية يكرس معظمه لموضوع الأساليب المعرفية – لا نجد أيضاً إلا ذكرنا عابراً لموضوع العلاقة بين الاعتماد – الاستقلال والإبداع. كما أن مراجعة للشرقاوي في هذا الكتاب للبحوث العربية حول الأساليب المعرفية عموماً، والاعتماد – الاستقلال خصوصاً لا يرد فيها ذكر ولو لبحث واحد حول العلاقة بين الاعتماد – الاستقلال والإبداع.

هناك بحوث قليلة ومثيرة بطبيعة الحال، حول هذا الموضوع ونحاول فيما يلي أن نشير إلى هذه للبحوث ببعض التفصيل: –

أشار بلومبرج M. Bloomberg عام ١٩٦٧ إلى أن الاستقلال عن المجال شرط ضروري للإبداع، لكنه ليس شرطاً كافياً، وأنه ليس بالضرورة أن يكون كل المستقلين عن المجال مبدعين لكن بعض المستقلين فقط هم من يمكن أن نتوقع حدوث الإبداع لديهم، فهناك بعض الظروف قد يميل الاستقلال عن المجال فيها على إعاقة الإبداع، ويشير بلومبرج هنا إلى ما ذكره كرتشفيلد من أن الإدراك التحليلي قد يكون أحياناً العدو للتود للإبداع وذلك لأنه يركز على التفاصيل، في حين قد يحتاج الإبداع أحياناً إلى نظرة ثقافية وكلية حول الظاهرة، وإلى فهم

شبيه بإدراك الطفل وهو الفهم الذي يمكن تسميته بالمساحة المنظمة ويقترح بلومبرج أن يتم تقسيم المستقلين – في الدراسات النفسية – إلى مستقلين مبدعين ومستقلين غير مبدعين في منتهى ما أشار إليه «وتكن»، من أن الأفراد المستقلين يكشفون في بعض المواقف عن ثبات Fixity أو نشاط مستمر ومتواصل وعند مستوى مرتفع من التمايز، بينما يكشف بعض المستقلين الآخرين عن حراك Mobil-ity أو نشاط خاص عند مستويات ارتقائية متنوعة، واعتماداً على الظروف أو الهاديات الداخلية والخارجية. وفي اتصال شخصي بين بلومبرج وتكن قال وتكن إن البعد الخاص بالثبات – الحراك قد يكون حاسماً في العلاقة بين الاعتماد – الاستقلال (\*)، ولذلك فقد ميز بلومبرج بين المعتمدين والمستقلين ثم قسم المستقلين إلى فئتين هما: – المستقلون المتصلون (أي الأكثر ميلاً إلى الثبات أو الجمود)، والمستقلون المرنون (أي الأكثر ميلاً إلى الحراك، ومن ثم الإبداع) وأشار إلى أن الإبداع الذي يتطلب للتكامل الهراريكي – مفهوم فيرنر الهام الذي أعمله وتكن، هو أمر خاص بالمستقلين المرنين (Bloomberg, 1967).

في عام ١٩٧١ حاول «أونماخت ومكوري» (F. W. Ohnmacht & F. Mc Marris) اختبار ما افترضه بلومبرج من أن المستقلين الأقل جموداً أو الأكثر إبداعية

(\*) ومع ذلك يشير وتكن في آخر كتاب له مع جولف في آخر كتاب صدر لهما معاً عام ١٩٨١ «بعد وفاة وتكن عام ١٩٧١، إلى أن استغله المفهوم للثبات – الحراك يحفظ عن استخدام بلومبرج له فمن كان يحيط بلومبرج بالحراكين هم الأشخاص المستقلون المرنون بينما كان وتكن يقيس بهم الأشخاص المتميزين في المهارات الأساسية للاعتماد والاستقلال معاً (Witkin & Goodenough, 1981, p.63).

بأن دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية والإبداع هي من الأمور الهامة في هذا السياق وأشار إلى أن هذه العلاقة لم تبحث إلا على نحو متقطع رغم مظهر من أن أسلوب الاعتماد - الاستقلال هو تكوين سيكولوجي مستقر وخاصية قابلة للقياس والتمييز بين الأفراد، وأنه يرتبط بجوانب عديدة في السلوك، كما أكد أنه رغم ماثم من استكشاف العديد من العلاقات الاجتماعية والمزاجية والمعرفية مع هذا المتغير بحيث تكونت ثروة من المعلومات حوله فإن الإبداع وضع في الاعتبار بطريقة خافتاً فقط (Noppe & Gallagher, 1977) ومن ثم قام هذان الباحثان بدراستهما هذه من أجل المزيد من الاختبار للعلاقة المفترضة بين الاستقلال والإبداع مع وضع متغيرات أخرى في الاعتبار. وقد تكونت عينة هذا البحث من ٤٥ طالباً وطالبة يدرسون مقرراً تمهيدياً في علم النفس منهم ٩ طالبات و٣٦ طالباً تم تطبيق مجموعة من الاختبارات إليهم اشتملت على اختبار الأشكال المتضمنة للجمعي لقياس الاعتماد - الاستقلال واختبار النتائج البعيدة لميدنيك لقياس الإبداع، ثم مقياس ثالث تم تكييفه لأغراض هذه الدراسة لقياس المسايرة في مقابل الميل للإبداعية.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المستقلين أكثر إبداعية من المعتمدين وأن العلاقات الارتباطية بين الاستقلال عن المجال والإبداع هي علاقات دالة إحصائياً، لكن العلاقات بين المسايرة والإبداع والاستقلال لم تكن دالة رغم أنها كانت تشير في الاتجاه المتوقع: فالأكثر إبداعاً كانوا أكثر استقلالاً وأقل مسايرة. وقد انتهى هذان الباحثان من دراستهما هذه إلى المطالبة بإجراء المزيد من البحوث من أجل المزيد من الاستكشاف

من المستقلين الأكثر جموداً (أو ثباتاً) وأيضاً اختبار للفرض القائل بأن المعتمدين المرتفعين في الجمود هم الأقل إبداعية من المجموعتين الأخرتين من المستقلين (المصلين أو الثباتيين والمروّنين)، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من ٧٤ مفحوصاً<sup>(٥٥)</sup> ثم طبق اختبار الأشكال المتضمنة Hidden Figures عليهم لقياس الاعتماد الاستقلال واختبار النتائج البعيدة لقياس الإبداع طبق مقياس آخر لقياس للدوجماتيقية أو الجمود، ولم تكن نتائج هذه الدراسة دالة إحصائياً لكن اتجاهات هذه النتائج كانت تشير بشكل عام إلى وجود الإبداع أكثر لدى الأقل دوجماتيقية والأكثر استقلالاً عن المجال. وقد أشار هذان الباحثان أيضاً إلى أن الاستقلال عن المجال شرط ضروري للإبداع، لكنه ليس شرطاً كافياً، وأن العمليات التحليلية والعمليات التركيبية هي من الأمور المطلوبة في الإبداع، وأنه عندما ننظر إلى الاستقلال عن المجال بمفرده لا نجد مفيداً في تفسير الثباين بين الأفراد على المهام التي يفترض أنها تقيس الإبداع، وكذلك الحال بالنسبة لمتغير الجمود - المرونة، لكن عندما يوضع هذان المتغيران معاً تتزايد قوتيهما التفسيرية لمجال الإبداع، فالمبدع بشكل عام أكثر استقلالاً وأقل جموداً (Ohnmacht & McMorris, 1971).

وفي عام ١٩٧٧ طالب نوب وجالا جير D. L. Noppe و J. M. Gallagher & ضرورية استكشاف الجوانب المختلفة للتفكير الإبداعي من أجل الوصول إلى مزيد من الفهم للعلاقات المشتركة بين الإدراك والمعرفة والشخصية وقال

(٥٥) لا يتكره هذان الباحثان أي بيانات تفصيلية عن وصف هذه العينة من حيث السن أو عدد للتفكير والإنث..... الخ.



للعلاقات التكاملية بين الأساليب المعرفية والإبداع وأيضاً من أجل مزيد من التفحص للعمليات التنظيمية التي تقوم بها الأساليب المعرفية في الإبداع - (Noppe & Gallagher, 1977)

في عام ١٩٨٢ أظهرت دراسة قام بها شاها S. H. shaha في مجال الجغرافيا أن الاستقلال عن المجال والإبداع الشكلي كانا من المحددات الهامة في التفكير بتدرجات الطلاب في المرحلتين الثانوية والجامعية على التذكر الكفاء لبعض الخصائص الأساسية لبعض للخرائط التي عرضت عليهم (Shaha, 1982)

قامت فوريشا B. Forisha أيضاً بدراسة العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع ونالت بضرورة تضمين المتغير الخاص بالتفكير بالصور Imagery في الاعتبار وأشارت أيضاً إلى أن التراث المرجود حول الإبداع والأساليب المعرفية والتفكير بالصورة يتكرر خلاله الحديث من التوصيفات الخاصة بوظائف نصفي للمخ. والإبداع في رأي هذه الباحثة هو محصلة لنشاط نصفي للمخ وهو يرتبط بالتفكير الكلي وبالجانب الكلي أو الإجمالي من الاستقلال عن المجال أكثر من ارتباطه بالاعتماد على المجال من الاستقلال أكثر من الجانب التحليلي، أما للتفكير بالصور فهو نشاط خاص بالوصف الأيمن من المخ وهو جزء أساسي في الإبداع ومع ذلك فإن الدرجة التي يستفيد المرء عندها من الصور العقلية في المهام الإبداعية قد تمكن مركباً أو مزيجاً من العوامل المعرفية والشخصية التي ترتبط أو تتفاعل معاً من خلال الأسلوب المعرفي المميز للشخص (forisha, 1983) وقامت فوريشا كذلك بعرض نتائج تمهيدية لدراسة قامت

بها على ٦٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٢١ سنة من تخصصات مختلفة وطبقت عليهم بعض اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي وبعض مقاييس التفكير بالصور، واختبار الأشكال المتضمنة للجمعي وعدد آخر من مقاييس للشخصية، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ارتباط الإبداع بالتفكير بالصور لدى الذكور دون الإناث وأن الإبداع والتفكير بالصور والمستويات المرتفعة من تكامل الشخصية ترتبط بالحاجة إلى أمثلت التوازن بين الأصالة والمداينة، والخيال والمنطق، ولقدرة على الاستفادة من الهاديات الداخلية والفارجية. وبشكل عام كانت نتائج هذه الباحثة ومنافستها الخاصة حول العلاقة بين الإبداع والاعتماد - الاستقلال تتسم بالعمومية أحياناً والعموض أحياناً أخرى فهي لم تتحدث على نحو مباشر عن طبيعة هذه العلاقة واتجاهاتها ودلالاتها (Forisha, 1983) .

كذلك ظهرت دراسة لندوب ، أجريت على ٨٤ طالباً جامعياً أن الاستقلال عن المجال في حالة الحراك ( أو المرونة ) بيسر الإبداع ، أما الاعتماد والثبات المجاليين فيعوقان الإبداع وأن التفكير الشكلي أو الإجرائي أو المنطقي ( وفقاً لمفاهيم بياجيه ) بيسر الإبداع أيضاً في مقابل التفكير العياني الذي يعوقه ( Noppe, 1985 ) .

وأخيراً فإن نياز وسواد M.Niaz & G. saud قد قاما عام ١٩٩١ بنشر نتائج دراستهما التي أجريها في فنزويلا على ١٢٧ من طلاب للجامعة هناك وقد قام هؤلاء الطلاب بالإجابة على عدد من اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، وقد اعبر الأداء على هذه الاختبارات دالة للاعتماد أو الاستقلال ، حيث تم افتراض أن الأكثر

٤- بشكل عام ، مازالت هذه المنطقة للبحثة تحتاج إلى المزيد من البحوث والدراسات التي تكشف طبيعة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الاعتماد- الاستقلال والإبداع . وتعتبر الدراسة الحالية محاولة على هذا الطريق .

## أهداف الدراسة

في ضوء الاعتبارات السابقة ؛ وفي ضوء الأهمية الكبيرة لكل من الاعتماد - الاستقلال والإبداع ، والعلاقة بينهما، ونسبة الدراسات العربية - بل وحتى الأجنبية - حولهما، يمكننا تحديد الهدف العام للدراسة الحالية بأنه : استكشاف للعلاقات الممكنة بين الاعتماد - الاستقلال كأسلوب معرفي وبين بعض قدرات الإبداع . ويهدف تحت هذا الهدف العام مجموعة أهداف فرعية تعتبر الوصول إليها بمثابة الإجابات على الأسئلة الفرعية التالية للدراسة الحالية :-

- ١- ما طبيعة الفروق بين الجنسين في متغيرات البحث عامة وفي الاعتماد- الاستقلال خاصة ؟
- ٢- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاعتماد- الاستقلال وكل قدرة من قدرات الإبداع بشكل عام .
- ٣- ما طبيعة العلاقة بين الاعتماد- الاستقلال وكل قدرة من قدرات الإبداع في كل مستوى من المستويات المختلفة من الاعتماد- الاستقلال ؟
- ٤- ما طبيعة العلاقة بين الاستقلال فقط كأسلوب معرفي، بعد استبعاد المعتمدين ، وبين قدرات الإبداع خاصة في ظل مستويات مرتفعة من المرونة ؟ وهو ما يسمى في التراث باسم : فرض بلومبرج ، وقد أشرنا إليه في عرضنا للدراسات السابقة .

إبداعية أكثر استقلالاً ودالة أيضاً للعلاقة المجالي حيث الأكثر مرونة أكثر حراكاً . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب الأكثر اتساقاً بالعلاقة المجالي أكثر إبداعاً بينما كان الطلاب الأكثر ثباتاً ( الأقل مرونة ) أفضل على اختبارات الاستدلال المنطقي ( Niez & Saud . 1991 ) .

## الخلاصة :

يمكننا إجمال استنتاجاتنا السابق للدراسات التي أجريت من أجل بحث العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع فيما يلي :

- ١- إن هذه البحوث قليلة ومتناثرة ومنقطعة على مستوى التراث السيكلولوجي العالمي، ونادرة - إن لم تكن غير موجودة - على المستوى العربي .
- ٢- تميل هذه البحوث إما إلى دراسة العلاقة بين الاعتماد الاستقلال والإبداع على نحو مباشر أو إلى إدخال متغيرات معدلة أو وسيطة في الاعتبار ومن أكثر المتغيرات استقراً باهتمام الباحثين المتغير الخاص بالثبات - العزلة المجالي الذي يكاد يكون صورة خاصة من بعد التصلب - المرونة .
- ٣- يميل بعض الباحثين إلى التوحيد بين المتغيرين الخاصين بالاستقلال الإدراكي والإبداع ويعتبرهما مسميين مختلفين لأسلوبين معرفيين متماثلين كما فعل جالاجير مثلاً ( Through Bloomberg - 1967 ) .
- بينما يشير معظم الباحثين إلى ضرورة التمييز بينهما حيث يوجد مستقلون غير مبدعين كما أشار عديد من الباحثين ( Bloomberg, 1967 , Ohmachi & Forisha , 1983 ) .

## المنهج والإجراءات

### أولاً - عينة الدراسة:

تألفت عينة للدراسة الحالية من ٢٨٢ طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب جامعة القاهرة ، من أقسام اللغة العربية والاجتماع والفلسفة والتاريخ وعلم النفس ، من الفرق الدراسية المختلفة (من الأولى حتى الرابعة) وقد بلغ عدد الذكور ١٠٣ طالباً متوسط أعمارهم ٢١,٣٦ سنة وبانحراف معياري قدره: ١,٧٦ سنة وبلغ عدد الإناث ١٧٩ طالبة متوسط أعمارهن ٢١,١٣ سنة والانحراف المعياري ١,٨٥ سنة والفرق بين الذكور - والإناث فيما يتعلق بالمر غير دالة.

أما متوسط عمر العينة الكلية فبلغ ٢١,٢ سنة وبانحراف معياري مقداره: ١,٨٢ .

### ثانياً - الأدوات :

اشتملت هذه الدراسة على نوعين من الأدوات هما:-

#### ١ - بالنسبة للاعتماد - الاستقلال عن المجال

استخدم لاختبار الأشكال المتضمنة «الصورة الجمعية» وهو من (إعداد أولثمان ويسكن ويتكون وقد عده باللفظة العربية أنور للشرقاوي، وسليمان الشفيخ، (الشرقاوي للشفيخ، ١٩٧٧) .

ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أقسام: الأول مخصص للتدريب ويتكون من سبع فقرات، وزمن إجرائه دقيقتان ولاتنخل درجته في حساب الدرجة النهائية. والثاني مكون من تسع فقرات، وزمن إجرائه ٥ دقائق، وتنخل درجته في حساب الدرجة النهائية للمفحوص. والثالث

٥- هل هناك فروق بين الذكور والإناث في العلاقة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد - الاستقلال كأسلوب معرفي؟

٦- هل هناك فروق بين الذكور والإناث في المرونة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد - الاستقلال ؟

٧- هل هناك فروق بين الذكور والإناث في الأصالة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد - الاستقلال ؟

## فروض الدراسة

في ضوء الأهداف السابقة للبحث يمكننا صياغة الفروض صغرياً على النحو التالي :

١- لا توجد فروق بين الجنسين في قدرات الإبداع.

٢ - لا توجد فروق بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال .

٣ - لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع عامة.

٤ - لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع في ظل المستويات المختلفة من الاعتماد - الاستقلال .

٥ - لا توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين المستويات كأسلوب معرفي وبين الإبداع في ظل مستويات مختلفة من المرونة (فرض بولومبرج) .

٦ - لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في العلاقة مرتبطة بالتفاعل مع أسلوب الاعتماد - الاستقلال.

٧ - لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في المرونة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد - الاستقلال كأسلوب معرفي .

٨ - لا توجد فروق بين الجنسين في الأصالة مرتبطة بالتفاعل مع الاعتماد - الاستقلال كأسلوب معرفي .

## ٢- اختبارات الإبداع

استخدمت في الدراسة الحالية ثلاثة اختبارات لقياس التقدرات الإبداعية وفيما يلي وصف مختصر لكل اختبار:-

### أ - عناوين القصص

واستخدم في قياس الطلاقة الفكرية وهو يتكون من جزئين، يمثل كل منهما قصة قصيرة تقدم للمفحوصين حيث يطلب منهم تسجيل أكبر قدر من العناوين المناسبة لكل قصة منهما في خلال وحدة زمنية تستغرق ثلاث دقائق. وجدير بالذكر أن هذا الاختبار قد أظهر صلاحية لقياس الطلاقة الفكرية، فقد أظهر جيلفورد تشبعا لهذا الاختبار على عامل الطلاقة الفكرية مقداره ٠.٦٠ (حسين، ١٩٧٤، ص ١٠٣) كما أظهر السيد تشبعا لهذا الاختبار مقداره ٠.٦٢٦، على عامل أطلق عليه اسم المرونة والطلاقة الفكرية وعدم تحمل المفوض (السيد، ١٩٧١، ص ٣٦٠).

### ب - الاستعمالات غير المعتادة

واستخدم في قياس قدرة المرونة وفيه يطلب من المبحوث أن يذكر استعمالات كثيرة ومختلفة لشي شائع الاستخدام، كالورقة البيضاء أو طبق الطعام أو المقعد.....إلخ.

والمرونة التي يقيسها هذا الاختبار هي المرونة التفانيّة وحيث تحسب درجة المرونة على أساس عدد مرات للتغيير في زاوية التفكير خلال الإجابة على الاختبار، مع ملاحظة أن تصحيح كل إجابة إنما يتم في ضوء علاقتها بالإجابة السابقة عليها، فإذا أوضحت إحدى

مكون من تسع فقرات وزمن إجرائه ٥ دقائق وتدخل درجته كذلك في حساب الدرجة النهائية للمفحوص.

وكل فقرة من فقرات الاختبار عبارة عن شكل معقد، يتضمن بخلقه شكلاً بسيطاً، ولكن في صورة (مطمورة أو منمدية) لدخل الشكل الأكبر، بحيث يحتاج لكشف الشكل البسيط داخل الشكل للمركب قسراً من التفكير من المفحوص. وتتطلب طريقة الإجابة أن يحدد المفحوص حدود الشكل البسيط لدخل الشكل المعقد باستخدام القلم الرصاص، لكن لا يسمح له برؤية الشكلين البسيط والمعقد في آن واحد، وقد طبعت الأشكال البسيطة التي يطلب من المفحوص اكتشافها وتعيين حدودها على الصفحة الأخيرة من الاختبار وحيث لايسمى رؤية الشكل البسيط وللشكل المركب في وقت واحد. وقد أعدت للاختبار تعليمات مناسبة ويمكن إجراؤه في جلسة واحدة حيث إن زمن التطبيق كما قلنا هو ١٢ دقيقة، (الشرقاوي، الشيخ، ١٩٧٧).

وقد أجريت دراسات عديدة في مصر وبعض البلدان العربية وأشار معظمها إلى توفر درجات مرتفعة من الصدق والثبات لهذا المقياس وإلى اتفاق واضح من نتائج الدراسات التي أجريت في مجتمعات غير عربية (الشرقاوي والشيخ، ١٩٧٧، السيد، ١٩٩٤، نزيه وعبد الحميد، تحت الطبع).

أما في الدراسة الحالية فقد وصلت معاملات ثبات هذا الاختبار لطريقة الاختبار وبفاصل زمني مقداره حوالي أسبوعين بين مرئى التطبيق إلى معاملات مرضية ومقبولة بشكل عام وكما يوضح ذلك للجدول رقم (١) والذي نعرض فيه لأهم معاملات ثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

جدول رقم (١)  
ويوضح معاملات ثبات أدوات الدراسة

البيانات بالسلطات	معاملات الثبات	
	الذكور - ٢٦	الإناث - ٢٢
المتغيرات	٢٦ - ٢٢	٢٢ - ٢٦
١- الاعتماد الاستقلالي	٠,٧٩	٠,٨٥
٢- الطلاقة	٠,٦	٠,٨١
٣- المرونة	٠,١١	٠,٥٣
٤- الأصالة	٠,٤٣	٠,٥١
	٠,٨٣	٠,٢٠
	٠,٢٣	٠,٤٨

ويلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ثبات إعادة الاختبار هي معاملات مرتفعة ومقبولة بشكل عام فيما عدا تلك المعاملات الخاصة بالمرونة والطلاقة في عينة الذكور والعينة الكلية بالمرونة. وبالطبع نتوقع أن يكون هذا الانخفاض الخاص في معاملات ثبات عينة الذكور على هذين المقياسين هو ما أدى إلى انخفاض ثبات العينة الكلية على هذين الاختبارين نظراً لذلك الانخفاض الملحوظ في عينة الذكور. وربما كان الانخفاض الشديد جداً والملاحظ في ثبات اختبار عتاوين للتخصص والذي يقاس بالطلاقة راجعاً إلى ظروف متطرفة بعملية التطبيق الخاصة بهذه العينة. لكن الارتفاع في ثبات الاختبار في دراسات مصرية وعربية وعالية كثيرة يجعلنا نستخدم ببعض الأملين ويمكننا قول نفس الشيء على اختبار المرونة المستخدم في الدراسة الحالية أيضاً (النظر لمزيد من المعلومات حول البيانات الخاصة بثبات هذين الاختبارين: السيد، ١٩٧١، ص ٣٢١، درويش ١٩٨٣، ص ٨١).

### ثالثاً - خطة التحليل الإحصائي

١- من أجل حساب الفروق بين الذكور والإناث تم استخدام اختبار  $t$  لمعرفة دلالات الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على المتغيرات الأساسية للدراسة.

الاستجابات لتجاءماً نحو موضوع يختلف عن الإجابة السابقة تحلى درجة واحدة كنزول على التغيير (حسين، ١٩٧٤، ص ١٠٤). وقد افترض جالينورد أن المفكرين المبدعين لابد أن يكونوا مفكرين مرئيين وعليه أن يتنبأ بعامل المرونة العقلية ضمن العوامل التي تقف وراء التفكير الإبداعي (يونس، ١٩٧٦، ص ٢٧).

ويكون اختبار الاستجابات غير المتعادلة من جزءين والزمن الخاص بكل جزء هو خمس دقائق وقد تشبع هذا الاختبار بمقدار ٥٠٥، على عامل المرونة الثقافية وعدم تحمل الفوضى في دراسة السيد (السيد ١٩٧١، ٣٦١).

### ج - التفكير بالصور (الصورة أ)

وهو من بطارية تورانس للتفكير الإبداعي وقد استخدمنا نشاطين فقط من النشاطات الثلاثة التي يتضمنها هذا الاختبار: أولهما هو النشاط الخاص بالخطوط والذي يطلب من المفحوص من خلالها عدداً من الأشكال المناسبة خلال عشرة دقائق. والآخر هو النشاط الخاص بكلمة الأشكال الناقصة وفيه يطلب من الفرد أن يكمل عن طريق الرسم بعض الأشكال الناقصة وزمن هذا الاختبار عشر دقائق. وقد استخدم هذان النشاطان في الدراسة الحالية لتقاييس قدرة الأصالة. ويعتبر هذا الاختبار جزءاً من اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الصور لدى تورانس (أبر حطب، سليمان، ١٩٧٧).

ويمرض لنا الجدول رقم (١) قيم معاملات ثبات إعادة الاختبار الخاصة بالأدوات المخططة المستخدمة في الدراسة الحالية.

اختيار المرونة الاتصالات غير المعتادة) وتم حساب الارتباطات مع قدرتي الإبداع الآخرين في كل مستوى (للتأكد من فرض «بولميرج» الذي أشرنا إليه خلال عرضنا للدراسات السابقة).

٦- تم إجراء تحليل التباين الثلاثي على أساس تصميم عاملي ٢ × ٣ يتبع لنا معرفة تأثيرات وتفاعلات الجنس وأسلوب الاعتماد - الاستقلال (متغيرات مستقلة) على كل قدرة من قدرات الإبداع (متغيرات تابعة) وقد تم تقسيم المتغير الخاص بالاستقلال إلى ثلاثة مستويات هي: - المنخفضون - المتوسطون - المرتفعون\*.

- وفي حالة دلالة «ف» يتم حساب قيمة «ت» للوقوف على دلالات واتجاهات الفروق بين المجموعات الفرعية.

### رابعاً: نتائج الدراسة

نبدأ أولاً بعرض البيانات الأساسية الخاصة بمتوسطات وانحرافات ومعاملات اللزوا وأخطاء معيارية لتقييم الخاصة بالمتغيرات الأساسية لدى عينات الدراسة المختلفة: ذكرور - إناث - عينة كلية.

جدول رقم (٧) ويوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتواء والخطأ المعياري للإلتواء لدى عينات الذكور والإناث العينة الكلية

العينات	الذكور ن - ١٠٣				الإناث ن - ١٧٩				العينة الكلية ن - ٢٨٢			
	م	ع	ل	ح	م	ع	ل	ح	م	ع	ل	ح
١ - الاعتماد الاستقلال	١,٤٢	٥٠	٢٢٨	١,٣٩	١,٤٩	٤٤٦	١٤٩	١,٨٣	٤٩	٣٨٩	١,٤٦	١,٤٦
٢ - الإطلاق	١٤,٧٠	٦,٢١	٣٠٨	١٤,٦٩	٥,٧٩	٦٤٢	١٤٧	١,٨٣	٥,٩٣	٥٠٤	١,٤٧	١,٤٧
٣ - المرونة	١٢,٢٧	٧٠١	٢٣٩	٩,١٨	٥,٩٩	٩٢٧	١٤٥	١,٨٢	٦,٣٢	٧٨٧	١,٤٥	١,٤٥
٤ - الأصالة	٨,٤٢	٣,٥٨	١٨٠	٨,٢٤	٣,٤٠	١٥٩	١٤٥	١,٨٢	٣,٤٦	١٧٠	١,٤٥	١,٤٥

م = المتوسط ع = الانحراف المعياري ل = معامل الارتواء ح = خطأ المعياري لمعامل الارتواء

(\*) يستخدم الباحث بخلص الشكر التزميل للزمير فواد أبو المكارم ويقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة القاهرة على ما قام به من جهد طيب من أجل إنجاز الصلوات الإحصائية على الدراسة الحالية على الملصق الآتي.

٢- تم حساب الارتباطات المستقيمة والمنحنية للتحرف على مقدار وطبيعة العلاقات بين الاعتماد الاستقلال عن المجال وقدرات الإبداع المختلفة للمتعلمة في الدراسة الحالية وتم حساب دلالات الفروق بين الارتباطات المستقيمة والمنحنية وذلك باستخدام لفائف (لفظ: أبو حطب، وصادق، ١٩٩١، ٧٩٨ - ٧٩٩).

٣- تم تقسيم العينة على أساس الوسيط على متغير الاعتماد والاستقلال إلى مجموعتين (معتمدة ومستقلة) وتم حساب الارتباطات بين درجات كل مجموعة وقدرات الإبداع.

٤- تم تقسيم العينة على أساس النسب المئوية على متغير الاعتماد - الاستقلال إلى ثلاث مجموعات (منخفضة - متوسطة - مرتفعة) وتم حساب الارتباطات بين كل مستوى وقدرات الإبداع.

٥- تم استبعاد عينة المعتمدين (بعد تقسيم العينة على أساس الوسيط) ثم تم تقسيم للمستقلين على أساس الوسيط (أيضاً) إلى مستقلين منخفضين ومستقلين مرتفعين في المرونة (على أساس درجاتهم على

جدول رقم (٤) ويوضح معاملات الارتباط المستقيمة والمنحنية وقيمة  $r$ ، فيما يخص العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال وقدرات الإبداع

المتغيرات	الذكور		الإناث	
	المتقدمين ٥٦ - ٥	المتكثرون ٤٤ - ٥	المعتدلات ١٠٧ - ٥	المتقلبات ٩٧ - ٥
الطلاقة	١١	٠٩٧	١٠	٠٨٥
المرونة	١٦	١٣	٠١٩	١٤
الأسالة	٠١٣	٢٨	٢٣	٢٧

ويوضح لنا الجدول السابق (٤) أن قيم (ف) لم تكشف لنا عن أية فروق دالة إحصائية بين الارتباطات المستقيمة والمنحنية رغم أن القيم الخاصة بالارتباطات المنحنية هي بشكل عام أكثر ارتفاعاً من القيم الخاصة بالارتباطات المستقيمة. لكننا، مع ذلك، لانستطيع أن نأخذ باتجاه هذه الارتباطات بشكل حاسم وذلك لأن الفروق بينها وبين الارتباطات المستقيمة لم تصل إلى أي مستوى من مستويات الدلالة كما أشرنا سابقاً.

وقد كان الارتباط المستقيم الدال الوحيد في الجدول السابق هو ذلك الارتباط بين الاعتماد - الاستقلال وقدره الطلاقة خاصة في عينة الذكور.

٢- علماً حسب الارتباطات بعد تقسيم عيّنتي الذكور - كل على حدة - على أساس الوسيط وعلى متغير الاعتماد - الاستقلال وإلى مرتبتين ومتغصنين (أو إلى معدتين ومستقلين) وحسبت الارتباطات في كل مستوى مع متغيرات الإبداع ظهرت لنا للتائج التالية التي يعرضها لنا الجدول رقم (٥).

وتشير الدرجات السابقة إلى توفر قدر معقول من الاعتدالية في معظم متغيرات الدراسة وإن كانت بعض القيم واضحة الانتهاء أيضاً، ويظهر ذلك على نحو خاص في متغيري الطلاقة والمرونة خاصة في عينة الإناث والعينة الكلية.

## ٢- الفروق بين الجنسين

يعرض لنا الجدول (٣) نتائج المقارنات باختبارات بين الذكور والإناث على المتغيرات الأساسية للدراسة

جدول رقم (٣) يوضح قيم  $t$  ومستويات دلالات الفروق بين الذكور والإناث على المتغيرات الأساسية للدراسة

المتغيرات	الذكور ١٧٩ - ٥		الإناث ١٧٩ - ٥		قيمة ت الدالة
	٤	٣	٤	٣	
١- الاضداد الاطلاق	١,٤٣	٥٠	١,٣٩	٤٩	٥٨
٢- الطلاقة	١٤,٧٠	٦,٢١	١٤,٦٩	٥,٧٨	٠,١
٣- المرونة	١٧,٢٧	٧,٥٥	٦,١٨	٥,٥٩	٤,٠٣
٤- الأسالة	٨,٤٢	٣,٤٠	٣,٤٠	٣,٤٠	٤,١

ويلاحظ من النتائج التي يعرضها لنا الجدول رقم (٣) أن الفروق بين الجنسين على المتغيرات الأساسية للدراسة لم تصل إلى أي مستوى من مستويات الدلالة المقبولة إحصائياً إلا فيما ينطبق بالمتغير الخاص بالمرونة، وحيث كان الفرق بين الجنسين دالاً فيما وراء ٠٠١ ووصلح عينة الذكور.

## ٣- نتائج معاملات الارتباط

١- حسبت الارتباطات المستقيمة والمنحنية بين الاعتماد - الاستقلال عن المجال وبين قدرات الإبداع موضع الاهتمام في الدراسة المالية ويكشف لنا للجدول رقم (٤) عن قيم وطبيعة هذه الارتباطات.

يكشف لنا الجدول السابق عن مجموعة من النتائج لجعلها فيما يلي:

أ - يوجد ارتباط مستقيم موجب دال بين الطلاقة والمستوى المتوسط من الاعتماد - الاستقلال لدى عينة الذكور

ب - يوجد ارتباط مستقيم موجب دال بين المستوى المنخفض من الاعتماد - الاستقلال (أو أكثر اعتماداً) وقدرة الطلاقة لدى عينة الإناث.

ج - لا توجد ارتباطات موجبة أو سالبة دالة بين قدرتي المرونة والأصالة أو أي مستوى من مستويات الاعتماد - الاستقلال سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينة الإناث في الدراسة الحالية.

#### ٤- فرض بلومبرج

كما ذكرت في عرضنا للدراسات السابقة، فإن بلومبرج، كان يقترح أن المستقلين يمكن تقسيمهم إلى مستقلين ثابتين (أي جامدين أو متصبيين) ومستقلين حركيين أو مرنين. وأن المستقل الحركي هو الأكثر إبداعاً (Bloomberg, 1967) ولذلك تم تقسيم العينة الكلية على أساس درجاتها على اختبار الاعتماد - الاستقلال إلى معتمدين ومستقلين وتم استبعاد عينة المعتمدين، ثم تم تقسيم عينة المستقلين على أساس درجاتهم على اختبار الاستعمالات غير المعادة والذي استخدم في الدراسة الحالية لقياس المرونة إلى مستقلين جامدين أو ثابتين (والأقل مرونة)، ومستقلين مرنيين (الأكثر مرونة) كما تم حساب الارتباطات المستقيمة بين درجات هاتين

جدول رقم (٥) ويوضح الارتباطات بين الاعتماد - الاستقلال وقدرات الإبداع بين الذكور والإناث في المستويين المنخفض والمرتفع من الاعتماد - الاستقلال

المتغيرات	الذكور		الإناث	
	المعتمدون ٥٦ - ن	المستقلون ٤٤ - ن	المعتمدات ١٠٧ - ن	المستقلات ٦٧ - ن
الطلاقة	٠,١١	٠,٠٩٧	٠,١٠	٠,٨٥
المرونة	٠,١٦	٠,١٣	٠,١٩	٠,١٤
الأصالة	٠,١٣	٠,٢٨	٠,٢٣	٠,٢٧

ويكشف لنا الجدول السابق عن عدم وجود ارتباطات موجبة دالة بين الاعتماد أو الاستقلال عن المجال وبين أية قدرة من قدرات الإبداع سواء لدى عينة الذكور أو لدى عينة الإناث ولذلك فكرنا في تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات لكشف عن هذه التناقض الظاهري بين نتائج الارتباطات المستقيمة للذكور ككل والإناث ككل وكما كشف عنها الجدول رقم (٤) وخاصة مايتعلق منها بوجود ارتباط بين الاعتماد - الاستقلال والطلاقة (خاصة في عينة الذكور) وبين هذه المعاملات غير ذات الدلالة التي كشفت لنا عنها النتائج الخاصة بالجدول رقم (٥).

ويعرض لنا الجدول رقم (٦) معاملات الارتباط المستقيم في الاستقلال وقدرات الإبداع في ظل مستويات من الاعتماد - الاستقلال.

جدول رقم (٦) يوضح لنا معاملات الارتباط المستقيم بين المستويات المنخفضة (المتوسطة) والمرتفعة من الاعتماد - الاستقلال والإبداع لدى عينة الذكور والإناث

المتغيرات	الذكور		الإناث	
	مستقلون ٢٤ - ن	مرتبون ٤٣ - ن	مستقلات ٥٦ - ن	مرتبكات ٤٤ - ن
الطلاقة	٠,١٨	٠,٤٣	٠,٣٢	٠,٨٣
المرونة	٠,٠٠٥	٠,١٠	٠,٠٧	٠,٠٠٧
الأصالة	٠,٦٢	٠,٢٤	٠,٢٦١	٠,٢١

\* الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١



جدول رقم (٨) ويوضح نتائج تحليل التباين،  
للتصنيف في اتجاهين لأثر كل من النوع وأسلوب  
الاعتماد - الاستقلال على قدرة الطلاقة

مصدر التباين	مجموعات الدرجات	درجات الحرية	متوسط الدرجات	ب	الدالة
التأثيرات الرئيسية	٣٠٦,٦٩٦	٣	١٠٢,٢٣٢	٢,٩٣	٠,٠٥
النوع (تكر / قتي)	٠,٠٥٥	١	٠,٠٥٥	٠,٠٠٢	غير دال
أسلوب الاعتماد - الانتقال	٣٠٦,٦٨٨	٢	١٥٣,٣٤٤	٤,٤١	٠,٠١
التفاعل بين النوع والأسلوب	٤٠,٧٢	٢	٢٠,٣٦٣	٥٨٥	غير دال
التباين المتبقي	٣٤٧,٤٢	٥	٦٩,٤٨٤	١,٩٩٧	غير دال
الخطأ	٩٢٩١,١٣	٢٦٧	٣٤,٧٩٨	-	-
التباين الكلي	٧٦١٣٨,٥٥٧	٢٧٢	٢٥,٤٣٦	-	-

يكشف لنا الجدول السابق عن مجموعة من النتائج  
نجمها فيما يلي:

- ١- ليس هناك تأثير دال للنوع على قدرة الطلاقة.
  - ٢- هناك تأثير دال لأسلوب الاعتماد - الاستقلال على  
قدرة الطلاقة.
  - ٣- ليست هناك تفاعلات دالة بين النوع  
وأسلوب الاعتماد - الاستقلال على قدرة  
الطلاقة.
- أما الجدول رقم (٩) فيبين لنا نتائج المقارنات البعدية  
الخاصة باختبار دت بالنسبة لقدرة الطلاقة.

المجموعتين ودرجاتهم في الطلاقة والأصالة ولم تظهر  
من كل هذه التحليلات أية نتائج ذات دلالة إحصائية  
جديرة بالذكر ومع ذلك فإن نتائج تحليل التباين قد تلقى  
مزيداً من الضوء على هذا الفرض.

## ٥ - نتائج تحليل التباين:

تم تقسيم عينة الذكور والإناث في هذه الدراسة إلى  
ثلاثة مستويات بالنسبة لكل عينة على بعد الاعتماد  
والاستقلال وكما يوضح لنا ذلك الجدول رقم (٧) تم إجراء  
تحليل التباين الثنائي بالنسبة للجنس والاعتماد -  
الاستقلال كمستغيرات مستقلة وكل قدرة من قدرات الإبداع  
كمستغيرات تابعة.

جدول رقم (٧) ويوضح توزيع مستويات الذكور والإناث  
على مستغيرات الاعتماد - الاستقلال

المستويات	الذكور	الإناث
العينات		
المخفضون	٣٦	٥٦
المتوسطون	٣٤	٧٥
المرتفعون	٣٣	٤٥

وتوضح لنا الجدول أرقام ٨، ٩، ١٠، ١١ لنتائج  
تحليل التباين الخاصة بمستغيري الطلاقة والسرورة  
وأيضاً دت، الدالة الخاصة بهما حيث إن النتائج  
الخاصة بمستغير الأصالة لم تكشف عن أية نتائج ذات  
دلالة، فلم تظهر تأثيرات دالة للجنس ولا للاعتماد -  
الاستقلال ولم تظهر كذلك أية تفاعلات دالة بينهما  
بالنسبة لمستغير الأصالة.

جدول رقم (٩) يوضح نتائج المقارنات البعدية الخاصة باختبار هـ، بالنسبة لقدرة الطلاقة

م	مجموعتا المقارنة	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		قيمة هـ	مستوى الدلالة
		ع	م	ع	م		
١-	ذكور منخفضون / ذكور متوسطون	١٦,٤٩	٥,٠١	١٥,٧٦	٧,٠٨	٧,١٨	٠,٠٥
٢-	ذكور متوسطون / ذكور مرتفعون	١٦,٤٩	٥,٠١	١٥,٨٢	٥,٨٩	٧,٤٨	٠,٠٥
٣-	ذكور منخفضون / ذكور متوسطون	١٦,٤٩	٥,٠١	١٥,٠٣	٥,٣٦	٧,٣١	٠,٠٥
٤-	إناث متوسطات / ذكور منخفضون	١٦,٤٩	٥,٠١	١٥,٥٧	٦,٣٦	٧,٣٢	٠,٠٥

وقد تبين من المقارنات البعدية الخاصة باختبار هـ، بالنسبة لقدرة الطلاقة ما يلي:

- ١- الذكور المتوسطون للمخفضون في الاعتماد - الاستقلال أفضل في الطلاقة من الذكور المنخفضين في الاعتماد - الاستقلال.
- ٢- الذكور المرتفعون في الاعتماد - الاستقلال أفضل في الطلاقة من الذكور المنخفضين في الاعتماد - الاستقلال.
- ٣- الإناث المتوسطات في الاعتماد - الاستقلال أفضل من الذكور المنخفضين في الاعتماد - الاستقلال بالنسبة لقدرة الطلاقة
- ٤- الإناث المرتفعات في الاعتماد - الاستقلال أفضل في الطلاقة من الذكور المنخفضين في الاعتماد - الاستقلال (انظر الجدول رقم (٩) من أجل المزيد من التفصيلات حول هذه النتائج)

وتشير هذه النتائج بشكل عام إلى أنه مع ارتفاع مستوى الأفراد على بعد الاعتماد - الاستقلال، أي مع زيادة ميلهم للاستقلال سواء كانوا من الذكور أو الإناث تزداد قدرة الطلاقة الإبداعية لديهم بشكل عام.

٥- ماسبق يعنى أن أصحاب المستوى المتوسط على الأقل من الاعتماد والاستقلال سواء كانوا من الذكور أو الإناث يتميزون بدرجة أعلى من الطلاقة الإبداعية من الذكور المنخفضين على أسلوب الاعتماد - الاستقلال، أي أكثر ميلاً إلى الاعتماد.

أما الجدول رقم (١٠) ويوضح نتائج تحليل التباين ذي التصنيف في اتجاهين بالنسبة لقدرة المرونة.

جدول رقم (١٠) ويوضح نتائج تحليل التباين ذي التصنيف في اتجاهين بالنسبة لقدرة المرونة

مصدر التباين	مجموعات المرحلات	درجات الحرية	متوسط المرحلات	ف	الدلالة
لتأثيرات الرئيسية	٧٨٢,٣٢٢	٢	٣٦١,١٠٧	٦,٩١٣	٠,٠٠١
التدريج (نكر / أنكر)	٥٦٨,٠٥٢	١	٥٦٨,٠٥٢	١٥,٠٤٠	٠,٠٠١
لتأثير الاعتماد - الاستقلال	١٧٨,٨٠٢	٢	٨٩,٤٠١	٢,٣٦٧	٠,٠٩٦
التفاعل بين النوع والأسلوب	٢٠,٠٩٦	٢	١٠,٠٤٨	٠,٢٦٦	غير دال
التباين المتبقي	٨٠٣,٤١٨	٥	١٦٠,٨٤٤	٤,٢٥٤	٠,٠٠١
الخطأ	١٠٠٨٤,١٤٣	٣٧٧	٢٦٧,٢٦٨	-	-
التباين الكلي	١٠٨٨٧,٥١٠	٢٧٩	٤٠,٠٢٨	-	-

ويكشف لنا الجدول السابق عن مجموعة من النتائج نجملها فيما يلي:

- ١- هناك تأثير دال للتدريج على قدرة المرونة الاعتماد.
- ٢- لم يصل للتأثير الخاص بأسلوب الاعتماد - الاستقلال على قدرة المرونة إلى مستوى الدلالات المقبولة إحصائياً.

٣- ليس هناك تفاعل بين النوع والأسلوب في التأثير على قدرة المرونة.

أما الجدول رقم (١١) فيكشف لنا عن نتائج مقارنات الباحثين الدالة فقط باستخدام اختبار «ت» فيما يتعلق بقدرة المرونة.

جدول رقم (١١) يبين دلالات الفروق بين المجموعات المختلفة (المستويات الثلاثة المنخفضة والمرتفعة والمتوسطة) في الاعتماد - الاستقلال (ذكور وإناث) فيما يتعلق بقدرة المرونة

مجموعات المقارنة	مجموعات الأناث	مجموعات الذكور	قيمة ت	مستوى الدلالة
	ع	ع	ع	ع
١- ذكور منخفضات / إناث منخفضات	١١,٩٧	٦,٤٢	٨,٤٨	٥,٠٦
٢- ذكور متوسطن / إناث منخفضات	١٢,٥٣	٧,٥٨	٨,٤٨	٥,٠٦
٣- ذكور متوسطن / إناث متوسطات	١٢,٥٣	٧,٥٨	٩,٠٩	٥,٩١
٤- ذكور مرتفعن / إناث منخفضات	١٣,٣٦	٧,١١	٨,٤٨	٥,٠٦
٥- ذكور مرتفعن / إناث متوسطات	١٣,٣٦	٧,١١	٩,٠٩	٥,٩١
٦- ذكور مرتفعن / إناث مرتفعات	١٣,٣٦	٧,١١	١٠,٠٩	٥,٦١

ويكشف لنا الجدول السابق عن مجموعة من النتائج نجملها فيما يلي:

١- الذكور المنخفضون في الاعتماد - الاستقلال أكثر مرونة من الإناث المنخفضات في الاعتماد - الاستقلال.

٢- الذكور المتوسطون في الاعتماد - الاستقلال أكثر مرونة من الإناث المنخفضات في الاعتماد - الاستقلال ومن الإناث المتوسطات على هذا الأسلوب.

٣- الذكور المرتفعون في الاعتماد - الاستقلال أكثر مرونة من الإناث المنخفضات والمتوسطات والمرتفعات في الاعتماد - الاستقلال.

## مناقشة النتائج

سقوم بمناقشة النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية في ضوء ثلاثة محاور هي:

١- الفرق بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال بشكل خاص.

٢- ما أظهرته هذه الدراسة من نتائج متفقة مع التراث ونتائج مختلفة معه بالنسبة للعلاقة بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع.

٣- رؤية نقدية ومستقبلية للدراسة الحالية.

أولاً: الفرق بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال:  
اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسات أخرى سابقة لم تكشف عن فروق دالة بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال ومن هذه الدراسات - على سبيل المثال لا الحصر - دراسة بيرو وجولد بيرج R. Piero, & Goldberg, L.P. Murphy عام ١٩٨٢ ودراسة كويلاند Copeland عام ١٩٨٣ ودراسة مورفي P. Murphy (١٩٩٣) (Piero & Godberg, 1982, Capeland., 1993), Murphy, 1983).

كذلك لم تكشف الدراسات التي أجراها للشرقاوي في المجتمع الكويتي عن فروق دالة بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال (الشرقاوي ١٩٨١ - ١٩٨٢) وأيضاً لم تكشف دراسة أخرى للباحث الحالي وزميلة له على عينات من

المجتمع العماني عن فروق دالة بين الجسمين (حمدي، عبد الحميد، تحت الطبع) .

بل إن الشرقاوي في إحدى دراساته على طلاب وطالبات جامعة الكويت تبين له أن الإناث أكثر ميلاً إلى الاستقلال عن المجال مقارنة بالذكور ومن هذه الدراسات أيضاً دراسة أجراها الشرقاوي والشيخ على عينات من طلاب الجامعة في مصر وأوضحت أن للذكور أكثر ميلاً للاستقلال من الإناث رغم أن الفروق بينهما كانت فروقاً صغيرة، لكنها دالة على أية حال (الشرقاوي والشيخ، ١٩٩٢) .

كذلك أظهرت دراسات نوب وجلاجير (١٩٧٧) وكويلاند (١٩٨٣) وبيركوم (١٩٨٧) أن للذكور أكثر ميلاً للاستقلال عن المجال من الإناث.

(Noppe & Gallagher, 1977, Copaland, 1983,

Bierkom, 1987).

الجدير بالذكر أن وتكن وجودانف بميلان بشكل عام إلى القول بأن للذكور أكثر ميلاً للاستقلال عن المجال مقارنة بالإناث، لكنهما أيضاً يناقشان هذا الرأي بشكل تفصيلي من خلال استعراضهما للتائج الدراسات المختلفة التي أجريت حول هذا الموضوع، وأيضاً من خلال الربط بين متغير الفروق بين الجنسين الاعتماد - الاستقلال ومتغيرات أخرى لعل أهمها تلك المتغيرات المرتبطة بالمرء والثقافة وبعض المتغيرات البيولوجية والفسيولوجية الأخرى لدى الجنسين يبدأ هذا الباحثان في آخر كتاب لهما معاً - بمناقشة مايسمى في التراث الآن «فرض وإبره» (Wabers Hypothesis)

حيث تفترض هذه الباحثة أن معدلات النضج ربما كانت وثيقة الصلة بالفروق بين الجسمين في توزيع القدرات اللفظية والمكانية على نصفي المخ وعلى النحو التالي:

١- حيث إن الإناث بشكل عام - يمتصن مبكراً فلهن يتفوقن في قدراتهن اللفظية، أما الذكور، فلأنهم يمتصن متأخرين (مقارنة بالإناث) فإن أداؤهم على اختبارات القدرات المكانية يكون أفضل من أداؤهم على اختبارات القدرات اللفظية .

٢- أن المبكرين في النضج، وهم غالباً من الإناث، تتوزع لديهم وظيفة الكلام بالتساوي تقريباً على نصفي المخ أكثر منها لدى المتأخرين في النضج (غالباً الذكور) .

وقد أظهرت دراسات عديدة صدق هذه الفروض؛ لكن دراسات أخرى أظهرت أن الدرجات على اختبارات القدرات المكانية هي وحدها التي ظهرت بجهتا وبين معدلات النضج علاقات متسقة بينما لم تظهر مثل هذه العلاقات في حالة القدرات اللفظية (سبرنجر ودويتش ١٩٩١، ص ٢٢٨ - ٢٢٩) .

يخاض وتكن وجودانف موضوع الفروق بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال في ضوء هذا الفرض، فيقولان بأن للفروق الذي طهر لدى الذكور في الفترة على «إعادة التشكيل» قد ترجع إلى النضج المتأخر لدى الذكور مقارنة بالإناث والذي يصل على إحداث تفوق إجمالي في القدرة البصرية المكانية لدى الذكور خاصة في فترة المراهقة ومع ذلك يقول هذا الباحثان أيضاً إن نتائج وإبره نفسها حول العلاقة بين قدرات إعادة التشكيل ومعدلات النضج. لم تعالود الظهور في دراسات عديدة تالية، كما أن

نتائج «إبر» وأفكارها لا تنصر أيضاً في رأيهما - قدر كبيراً من البيانات التي مازالت تستحق المزيد من الدراسات في حالة قدرة «إعادة التشكيل» - فمثلاً رغم ما يقال في حالة قدرة «إعادة التشكيل» من أن الفروق الفردية عموماً، والفروق بين الجنسين خصوصاً - قد تتأثر بالأحداث الهرمونية خلال المراهقة، فإن الفروق بين الجنسين في الأداء على اختبار «المؤشر والإطار» هي فروق تظهر قبل فترة البلوغ على عكس الاتجاه الارتقائي الخاص بالقدرية البصرية - المكانية. وعلاوة على ذلك، فإن العلاقات المعرفية والمزاجية الخاصة باختيار «المؤشر والإطار» قد وجدت لدى الأطفال ولدى الراشدين أيضاً وتوحى هذه النتائج بأن أصول أو بدايات الاعتماد - الاستقلال كأساليب معرفية، إنما تكن في الأحداث الارتقائية المبكرة من الحياة. (Witkin & Goodenough, 1981, p.p. 72, 73)

لا بد أن نذكر أن الفروق بين الجنسين في الوظائف العقلية العليا هي في العادة - كما أشارت بعض الدراسات - في حدود ربع انحراف معياري واحد. وهذا يعنى أن هناك كثيراً من التدخل لدى الذكور والإناث في توزيع على القدرات. إن بعض الإناث قد يتميزون عن الذكور بمستوى أعلى في القدرات المكانية من كثير، على حين قد يقع بعض الذكور بمستوى من المهارات اللغوية أفضل من كثير من الإناث. ولكن في المتوسط فإن بعض جماعات الذكور والإناث تختلف، عن بعضها البعض، في بعض هذه القدرات بدرجة قد تكون محدودة أحياناً (سبرنجر وديتشي، ١٩٩١، ص ٢٢٢).

إن التفسير بالعامل البيولوجي وحده غير كاف، كما أن القول بالعامل الثقافي وحده غير كاف أيضاً. فلماذا

بالعامل الثقافي فقط، لنقطة - ضعنا - ظهور فروق دالة بين الذكور والإناث، لأنه توجد فروق تكوينية فعلاً بينهما، قد تكون هي المسبوبة عن الفروق المدققة في الاستجابات، ولو قلنا بالعامل الثقافي فقط لنقطة أيضاً وجود فروق دالة بين الذكور والإناث نتيجة لاختلاف عمليات التنشئة والتنميط الثقافي وغير ذلك من المؤثرات الفعالة في تكوين البناء النفسي للذكور والإناث (عبد الحميد وآخرون، ١٩٨٩، ص ٩٠، ٩١).

لقد أظهرت البحوث العلمية وجود فروق كبيرة جداً بين الجنسين في مهن الإنجاز، وفروق كبيرة فقط في الاهتمامات، فروق معتدلة في سمات بنية الشخصية، وفروق ضئيلة في مدى الاستعدادات الواضحة. وقد ظهر شبه اتفاق بين العلماء على أن للعامل الكبير في هذه الفروق إنما يتمثل في البواعث والصنوط الاجتماعية والثقافية التي تدرب وتحدد للرجال والنساء أدوارهم التي تحظى بالموافقة والتأييد، وبما يمشى مع جسدنا داخل الأسرة ودخل المجتمع. وهذا لا ينفى بالطبع وجود إسهام ما للعامل الفطري البيولوجي (Knapp, 1963) وإلى مثل هذا الرأي ينحدر «أدور القرطبي» أيضاً فبعد أن يشير إلى أن الفروق بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال عن المجال، وكما كشفت عنها دراسات عديدة في المجتمعات العربية والأجنبية وعلى عيادات مختلفة الأعمار ليست بالفروق الكبيرة ولا للمؤكد في أغلب هذه الدراسات. (الشرقي، ١٩٩٢، ص ٣٩٧)، ويؤكد أهمية التركيز على بعدين في دراسة الفروق بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال: أولهما المسار الاجتماعي، وثانيهما بعد الذكورة - الأنوثة. فقد أظهرت الدراسات - كما يقول - إن الإناث الأقل مساهمة لأساليب الحياة التقليدية، واللائي

وكانت «باربارا شيد، B. Shade قد وصلت إلى مثل هذه النتيجة أيضاً (Shade, 1984) ولقد أظهرت دراسات عديدة أن المستقلين يكون نشاط المخ لديهم أكثر بروزاً من المعتمدين، (أبو مسلم، ١٩٩٣). وأن ذلك يكون صحيحاً في معظم الاختبارات المستخدمة، ومع ذلك فإن العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال والسيطرة المخية، أو التخصص الدماغي، ليس علاقة مباشرة، ففي كثير من الدراسات أظهر المستقلون ميلاً نحو تفصيل النشاطات المترتبة بالنصف الأيمن، بينما لم تظهر ميلاً تفصيلياً واضحاً لدى المعتمدين، وتشير نتائج الدراسات الصبح والسين التي راجعتها تيناجيرا Tinagora وزملاؤها إلى اتفاق واضح مع نظرية التمايز كما طورها وتكن وزملاؤه اعتماداً وعلى فيرنر كما سبق أن أشرنا. فالكانن الحى كما تقول هذه النظرية ... أو هذا الفرض - يميل مع تزايد الارتقاء إلى الوصول إلى قدر أكبر من التركيب البنائى والتخصص الوظيفى والاستقلال المعرفى ويعتبر التخصص الدماغي دلالة على التمايز الارتقاى.

ويكون هذا التخصص أكبر بالنسبة للمستقلين مقارنة بالمعتمدين (Witkin & Goodenough, 1981, p. 19 et al. 1993). ولكن هذه الدراسات - التي استعملناها - تيناجيرا وزملاؤها قد فُتلت في عمومها في الاهتمام المناسب بالدور المحتمل الذي يمكن أن يلعبه الجنس في تغيير أو تعديل شكل العلاقة بين الاستقلال والاعتماد وبين أسلوب المخ الأيسر أو الأيمن أو التكاملى إذا استخدمنا مصطلحات تورانس وزملائه (Torrance et al, 1977). فالأفراد يختلفون على هذين المتغيرين الاعتماد - الاستقلال وأساليب أو وظائف المخ، ومن ثم يتوقع أنهم قد يختلفون أيضاً في الطريقة التى يتفاعل بها هذان المتغيران في المواقف المختلفة وفي الثقافات المختلفة.

يملن إلى المشاركة في المجالات التي تخص الرجال، يكن أكثر ميلاً إلى الاستقلال عن المجال من الإناث اللاتي يعقبن بأدوار الأنوثة التقليدية. فالسيدات اللاتي يتميزن بالاعتماد على المجال يفضلن بدرجة أكبر الأدوار والمجالات التقليدية للمرأة داخل الأسرة في حين أن السيدات اللاتي يتميزن بالاستقلال عن المجال يفضلن، بدرجة أكبر الأدوار والمجالات الأكثر تميزاً من الأدوار والمجالات التقليدية للمرأة (الشرقاوى ١٩٩٢، ص ٢٥٢ - ٢٥٩).

إن وضع البعد السيكلوجى فى الاعتبار يستبعد بالضرورة وضع البعد البيولوجى فى الاعتبار وقد أكد هذا بعض الدراسات الحديثة التى حاولت الربط بين الاعتماد والاستقلال عند الجنسين وبين طبيعة ووظائف المخ لديها كما كشفت عنها الدراسات الحديثة حول فيسيولوجيا المخ، فمثلاً أظهرت دراسة «بيرو، وجولدبرج» أن الذكور أكثر تخصصاً من الناحية الدماغية فيما يتعلق بالنصفين الكرويين للمخ، ومن ثم فهم أكثر ميلاً لأن يظهرها اتفاقاً بين التمايز اللفسى والوظائف التى تعتمد على عمليات معرفية لا متماثلة Asymmetrical ومنها الاستقلال عن المجال، ومع ذلك فإن دراستهما هذه لم تكشف كما سبق أن أشرنا؛ عن فروق واضحة بين الذكور والإناث على الاعتماد - الاستقلال عن المجال (Piero & Goldberg, 1982).

كذلك أظهرت دراسة دافيز M. Davies أن الاستقلال عن المجال يرتبط باستخدام استراتيجيات بصرية - أكثر منها صوتية - وهى الاستراتيجيات التى تكون نقطة أكثر لدى الذكور (Davies, 1988).

ثانياً: النتائج المتفقة والمختلفة مع التراث  
السيولوجي حول العلاقة بين الاعتماد -  
الاستقلال والإبداع.

نعرضنا في القسم السابق من هذه المناقشة للتناقض  
المتفقة والمختلفة مع نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق  
بالفروق بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال. ونناقض  
الآن مدى اتفاق واختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج  
الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا الموضوع. لقد أوضحت  
الدراسة الحالية أن الارتباطات ذات الدلالة بين الاعتماد -  
الاستقلال والإبداع قد ظهرت بشكل خاص فيما يتعلق  
بقدره الطلاقة، وأنه عندما ننظر في طليعة للمستوى  
الخاص الذي تظهر فيه هذه الارتباطات بين هذا الأسلوب  
وهذه القدرة فيما بين الذكور والإناث نجد أن المستوى  
المتوسط من الاعتماد - الاستقلال هو أكبر ارتباطاً  
بالطلاقة لدى الذكور بينما المستوى المنخفض من  
الاعتماد - الاستقلال هو الأكبر ارتباطاً بالطلاقة لدى  
الإناث.

وهكذا فإننا نجد أنفسنا أمام نتيجة محيرة؛ فالإبداع  
ممثلًا في قدرة الطلاقة قد ارتبط بطريقة دالة بالمستوى  
المتوسط من الاعتماد - الاستقلال لدى الذكور (وهنا  
لا نستطيع أن نتحدث عن كون هؤلاء الأفراد أكثر استقلالاً  
أو أكثر اعتماداً) بينما ارتبط في عينة الإناث بالميل إلى  
لا اعتماد، فما المخرج الذي قد يساعدنا في تفسير مثل هذه  
النتيجة المحيرة؟ نعتقد أن هذا المخرج إنما يتمثل في أن  
نتذكر ماسبق أن قاله وتكن وجردائف من أن للمايز كما  
يتمثل في التخصص النماشي أو أشكال السيطرة المخية  
يكون أكبر على نحو متسق بالنسبة للمستقلين أكثر منه

بالنسبة للمعتمدين - كما سبق أن أشرنا، وحيث إن الذكور  
قد يكونون فعلاً أكثر تمايزاً واستقلالاً كما يشير إلى ذلك  
«فرض وإبره» الذي استعرضناه في القسم السابق من هذه  
المناقشة وكما تشير إلى ذلك أيضاً بعض الدراسات  
الأخرى (Blercom, 1987) كما أنهم قد يكونون أكثر  
إبداعية كما تشير إلى ذلك نتائج دراسات سابقة عديدة  
(انظر مثلاً: رمزي، ١٩٨٣، ص ٦١)

فإن الاحتمال الأكثر ترجيحاً هو أن المستوى المتوسط  
من الاستقلال قد يكون هو المستوى المناسب لنشاط الإبداع  
خاصة لدى الذكور، وإلى مثل هذا الرأي تذهب «جوان  
باسكوال ليون» حين أشارت إلى أن الأفراد المرنين على  
الأسلوب المعرفي الخاص بالاستقلال - هم هؤلاء الذين  
تعمل درجاتهم إلى الوقوع في المدى المتوسط (مع ميل ما  
نحو الارتفاع) على التوزيع الخاص بالاعتماد - الاستقلال  
وأن هؤلاء الأفراد يتميزون بكونهم أيضاً من المرتفعين  
على الأسلوب المعرفي الذي أطلق عليه «جيلفورد» - في  
البداية - اسم المرونة التكيفية. وقد حال جيلفورد وزملاؤه  
هذا الأسلوب - بعد ذلك واعتبروه قدرة إبداعية تمكن الفرد  
من إنتاج «التحويلات الشكية للفارقة أو التغييرية» - (Di-  
vergent figurat Transformations) وقد اعتبر جيلفورد -  
كما تشير باسكوال ليون - مقياس التحويلات المتضمنة  
مقياساً للقدرة على إنتاج التحويلات الشكية الانشائية أو  
غير الإبداعية، وتصنيف باسكوال ليون أن هذا صحيح  
أيضاً بالنسبة لمحدد من مقاييس الاعتماد - الاستقلال وأن  
وجهة نظر جيلفورد هذه كانت مناقضة لوجهة نظر وتكن  
وزملائه الذين كانوا ينظرون إلى أسلوب الاعتماد -  
الاستقلال باعتباره مماثلاً إلى حد كبير أو مماثلاً تماماً  
للمرونة التكيفية. وقد كشفت دراسات باسكوال ليون حول

خلاصة هذه النتيجة إذن، أن المستوى المتوسط من الاستقلال يرتبط بالإبداع ممثلاً في قدرة الطلاقة خاصة لدى الذكور، بينما يرتبط المستوى المنخفض من هذا الأسلوب (أو الاعتماد) بالإبداع ممثلاً في نفس القدرة لدى الإناث. ولا تختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج تحليل اللبيان من أنه مع ارتفاع الأفراد على قدرة الطلاقة يدمأ من المستوى المتوسط تزداد قدرة الطلاقة الإبداعية لديهم، بل هي نتيجة تسيير في الاتجاه العام الخاص بدراسات وتكن وزملائه حول الفروق بين الجنسين في الاعتماد - الاستقلال وفي النشاط المعرفي بشكل عام. مس هذا فيما يتعلق بقدرة الطلاقة؛ أما فيما يتعلق بقدرة المرونة فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه في كل مستوى من مستويات المقارنة بين الذكور والإناث كان الذكور المرتفعون على أسلوب الاعتماد - الاستقلال - أي الأكثر استقلالاً - أكثر مرونة من الإناث المنخفضات أو المتوسطات أو المرتفعات على أسلوب الاعتماد - الاستقلال. وقد تمثل هذه النتيجة تحقيقاً جزئياً لفرض «بومبرج» الذي يشير إلى أن الإبداع هو محصلة للتفاعل بين المستوى المرتفع من الاستقلال والمستوى المرتفع من المرونة. ونقول إن هذا تعبير تحقيقاً أو تحققاً جزئياً لفرض بومبرج وذلك لأن نتائج معاملات الارتباط لم تكشف عن ارتباطات دالة بين المرونة والاستقلال.

إن النتائج السابقة قد توحى أيضاً بأن الإبداع يتطلب مستوى متوسطاً من الطلاقة ومستوى مرتفعاً من المرونة، وكما هو معروف فإنه يمكن اعتبار مقياس المرونة مباشرة من مقاييس الطلاقة (أبو حطب ١٩٨٦، ص ٣٥٥). إن العقل الأكثر مرونة أكثر قدرة على التكيف المنخفض

الطبيعة للتجريبية الخاصة بالأفراد المستقلين المرتفعين أن وجهة نظر جليغورد كانت صحيحة كما أنها أظهرت أيضاً أن الأشخاص المتوسطين على الأقل على أسلوب الاعتماد - الاستقلال الأكثر ميلاً لأن يكونوا الأكثر ارتفاعاً على اختيار المرونة للتكيفية - (Pascual - Leone, 1989, 51, 52). وسعود إلى هذه النقطة مرة أخرى ونحن نناقش النتائج الخاصة بالمرونة في الدراسة الحالية.

أما بخصوص الفروق بين مستوى الارتباطات بين الاعتماد - الاستقلال والطلاقة لدى الذكور والإناث وخاصة ما يتعلق منها بارتباط الطلاقة بالمستوى المنخفض من الاعتماد - الاستقلال - أي الاعتماد بشكل خاص - فإن تذكر مقالته وتكن وجوباً أيضاً من أن الذكور أكثر ميلاً للاستقلال والبروز في المهام الخاصة بالتشكيل وإعادة التشكيل، والتي تشبه مهام التنظيم وإعادة التنظيم التي يتحدث عنها المنظرون الجشطالتيون مثل إرنهايم ملأ (Arnheim, 1962) بينما تكون الإناث أكثر اعتمادية ومن ثم أكثر ميلاً للبروز في النشاطات الاجتماعية (Witjin & Goodenough, 1981, P.) لعل في هذه النقطة ما يفسر ارتباط الطلاقة - أي كانت طبيعتها والتي هي مهارة لسمية بدرجة كبيرة - بالنشاطات الاجتماعية. وقد أشارت دراسات عديدة إلى تفوق الإناث مقارنة بالذكور في المهارات اللغوية سواء من حيث عدد المفردات أو فهم القراءة أو الإبداع اللفظي (Hetherington, 1986 P. 625) وكذلك قد ترتبط هذه النتائج السابقة بما سبق أن توصلت إليه دراسات أخرى من أن الطلاقة الفكرية قد تكون عصباً مفيداً في التنبؤ بسلوك حل المشكلات بطريقة إبداعية (Milgram & Arad, 1981).



عن المرونة وأنها تؤدي إلى نتائج مترتبة عليها تسمى بالأسالة (عبد الحميد، ١٩٨٩، ص ٢٦١).

وتقرب هذه الوجهة من النظر كثيراً مما أشار إليه سوفيت حين قال بأنه «على حين تتبع المرونة التكيفية للشخص تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر منها إلى حل مشكلة محدودة تحديداً دقيقاً، تكون المرونة الثقافية مسئولة عن إنتاج «عدة أفكار في موقف غير معتد بهذه الدرجة ولا يقدمى الحصول على درجة عالية على الاختبار إلى أن يغير المفهوم مجرى أفكاره. بحيث يتجه وجهات جديدة بسرعة وسهولة بسبب، أو بغير ما سبب واضح، ويجب ألا يخطط علينا الأمر بين عامل المرونة الثقافية هنا وبين عامل الطلاقة الفكرية. فبينما يبرز عامل المرونة أهمية تغيير اتجاه أفكارنا، يبرز عامل الطلاقة أهمية كثرة الأفكار» (سوفيت، ١٩٧٠، ص ٣٦٢).

ويشير سوفيت كذلك إلى أن المعنى للسيكولوجي للمرونة الثقافية يتفق «اتفاقاً لا بأس به مع بعض آراء ترستون في الإبداع. فقد أشار ترستون إلى أن الطالب الذي يرجى منه هو الطالب الذي يحمص الرأي الجديد الفريد. وهو الطالب الذي يذ له أن يظهر بهذا الرأي ويتأمل فوائده لو أنه كان في الإمكان إثباتها. وإذا نحن نظرنا في مجموعة الاختبارات التي يتحدد العامل من خلالها، لاحظنا أن اختبار الاستعمالات غير العادية يشبه إلى حد ما أفكار ترستون، ومن الجدير بالذكر أنه مشبع بالعامل بدرجة «الباأس بهاء» (سوفيت، المرجع السابق). إلى مثل هذا الرأي تنذهب فوريشا أيضاً حين تستعرض الدراسات الخاصة بالاعتماد – الاستقلال والإبداع فقيشور إلى وجود وظيفتين (أو طيفتين) من

(أصالة غير مناسبة) ولكن من خلال تفاعل خصب بين الكم والكيف، وتلبث المرونة دوراً كبيراً هنا. إنها تقوم بدور الوسيط بين الطلاقة والأسالة حتى تحدث الاستبصارات الإبداعية. والاستبصار كما يقول كوفكا K. Koffka ليس قوة سحرية لحل المشكلات؛ فالموقف يجبر الكائن على أن يتصرف بطرائق معينة، رغم أنه لا يمتلك الأدوات الخاصة بهذا النشاط مبقاً، ويتم ذلك من خلال عمليات للتنظيم وإعادة التنظيم للمنظومة الإدراكية التفاعلية التي تشمل على الكائن والموقف المعير، وكل تنظيم له جوانبه المختلفة كالاستقرار والتصلب والتعقد ودرجة التشكيل وغير ذلك من الخصائص، وينتج التنظيم عن التفاعل وإعادة التعامل بين الكائن والبيئة (Koffka, 1935, p. 466). ولقد أكدت دراسات عديدة أهمية عامل المرونة خلال النشاط الإبداعي، وكذلك استخلص درويش عاملاً أسماه «الطلاقة أو سرعة اللغات الذهنية، وكان هذا العامل يعبر عن «سرعة إنتاج المنوعات التشكيلية، وهو وصف ساعده في تصور أن الأداء على الاختبارات التي استخدمها في قياس الإبداع إنما يقوم على الحركة للنشطة بين الملهيات المتكررة والمتشابهة، وتأخذ هذه الحركة شكل الروبائات الذهنية من موضوع أو تكوين تشكيلي معين يتجسد أو هذه الملهيات أو مجموعة منها، إلى موضوع أو تكوين تشكيلي جديد. درويش (١٩٧٤، ص ١٦٣).

وكذلك كان الباحث الحالي قد أشار في دراسة سابقة إلى أن هذا النشاط الذي وصفه «درويش» يشير مظهره الخارجي إلى الطلاقة بينما يشير الجانب العميق منه إلى المرونة (اللغات أو الروبائات الذهنية، وأن الروبة العقلية المناسبة والتكيفية في اتجاه إنتاج جديد هي وثبة معبرة

يكون أقل قدرة على عزل البؤر المختلفة من المعلومات عن السياق الخاص بها (Popelestone & Mcpherson, 1988)

لقد أشارت دراسات عديدة حول العملية الإبداعية في الشعر (سوييف، ١٩٧٠) وفي الرواية، (حنورة، ١٩٧٩) وفي المسرح (حنورة، ١٩٨٠) وفي القصة القصيرة (عبد الحميد، ١٩٩٢) وفي فن التصوير (عبد الحميد، ١٩٨٧) إلى أن العملية الإبداعية تتحرك من الكل إلى الجزء ثم إلى الكل مرة أخرى وإلى مثل ذلك يشير أرنهايم أيضاً في دراسته الشهيرة عن لوحة الجورنيكا لبيكاسو. (Arnheim, 1962.)

ونعتقد أن العملية الإبداعية تتضمن تفاعلاً خصباً بين الأسلوب الاعتمادي الإجمالي في البداية والأسلوب المستقل التحليلي بعد ذلك ثم تفاعلاً آخر يجمع بينهما بطريقة خاصة عند اكتمال العملية الإبداعية. لكننا نعتقد أيضاً أن الاستقلال عن المجال أكثر أهمية في الإبداع من الاعتماد على المجال. فقد أكد المنظرون المعرفيون أمثال وتكن وجادونر وجبسون أهمية عمليات استقبال المعلومات وتخزينها ومعالجتها وتنظيمها بطرائق تتسم بالمرونة، ومن خلال أساليب معرفية تتسم بالكفاءة والقدرة السريعة على تغيير وجهات النظر والتفسير الجيد للمعلومات التي يتم التقاطها، وقد أكد جبسون أهمية هذه المعلومات في إدراك الأعمال الفنية وفي إنشائها أيضاً (Gibson, 1971).

كذلك أشار فيشباخ (Feshbach) إلى أن الاستقلال عن المجال يرتبط بالعمليات الانكاملية بين نصفي المخ (Falcone, 1985).

الشخصية تلعبان دورهما في الإبداع، ولهماma ترتبطان فتشير إلى ما سبق أن أشار إليه ماي R. May من أن الإبداع هو تفاعل جدلي بين اللعب الحر للخاص بالخيال وبين البنية المنطقية الخاصة بالشكل وأيضاً ما أشار إليه بارون من أهمية عملية تحويل الخبرات من حالة الانفصال إلى حالة التكامل، وأيضاً ما أشار إليه بارون من أهمية عملية تحويل الخبرات من حالة الانفصال إلى حالة التكامل، وأيضاً ما أكد بورز Bowers من أهمية التآرجح ما بين الأشكال الخيالية والأشكال الواقعية من النشاط العقلي وما أشارت إليه دراسات كثيرة من المبدعين أكثر مرونة واستقلالاً وتحملاً للغموض ويحذوا عن التركيب المعرفي ومن أن السلوك الإبداعي يشتمل على ماهر أكثر من توليد الأفكار الجديدة، فهو يشتمل أيضاً على توليد للطرائق المناسبة في الحصول على المعلومات الأكثر تركيهاً. (forisha, 1983).

يؤكد العديد من الباحثين المهمين بموضوع الأساليب المعرفية أن هذه الأساليب تؤثر على الانتباه والإدراك والتفكير الإجمالي وكذلك على الانتباه والإدراك والتفكير التفصيلي (Schmek, 1988, P. 8) وقد استخدم وتكن وزملاءه كما أشرنا مصطلحات مثل «الاعتماد على المجال» و «الاستقلال عن المجال» لكي يشرحوا إلى هذه العمليات الخاصة بالانتباه والإدراك والتفكير سواء كانت إجمالية (اعتماد) أو تفصيلية (استقلال) فالأشخاص الأكثر استقلالاً يبحث أكثر عن المعلومات المتميزة ويقوم بالتمييز بين الأجزاء الخاصة بهذه المعلومات لدخل الكل بطريقة أكثر كفاءة على عكس المعتمد على المجال الذي يعين إلى إدراك للخبرات باعتبارها خبرات منصهرة أو إجمالية أكثر منها خبرات متميزة أو متكاملة ومن ثم فهو

وأشار تورانس وروكشايدن أيضاً إلى أن الإبداع يرتبط بالسمات الشخصية للصنف المخ. (Torrance & Rock, einstein 1988)

ويحتاج الإبداع في رأي بعض العلماء إلى نشاط مرين من النصف الأيمن الإجمالي إلى النصف الأيسر التحليلي والمكس بالمكس. (Granovskaya, et al., 1987, p 103)

وقد أشارت دراسات وتكن وزملائه أيضاً إلى أن نصف المخ يكونان أكثر تمايزاً وتكاملاً في نفس الوقت لدى المستقلين خاصة الذكور. (Witkin & Goodenough, 1981). إن ارتفاع درجة المرونة لدى الأفراد بارتفاع مستواهم على أسلوب الاعتماد الاستقلال قد يعطى أيضاً ارتفاعاً ما في مستوياتهم الإبداعية وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مقياس الأشكال المتضمنة يعد من أفضل مقاييس مرونة الإغلاق على حد تعبير ترستون (أبر حطب، ١٩٨٦، ص ٣٤٥) ورغم أن هذه القدرة عادة ماوضع ضمن فئات التفكير التقاربي وليس التباعدى إلا أننا نعتقد أنها هامة بدرجة ما في الإبداع، ذلك الذى يتطلب تفاعلاً خاصاً بين قدرات التفكير التقاربي والتباعدى. فالتفكير الإبداعى يحتاج إلى الانشغالات الكفية والإجمالية والميانية الأقرب إلى الاعتماد والخاصة بالنصف الأيمن التباعدى، كما يحتاج أيضاً إلى النشاطات المتعاقبة، والتجزئية، والتفصيلية، والتجريبية والأقرب إلى الاستقلال والخاصة بالنصف الأيسر التقاربي، ثم إلى تكامل خاص بينهما خلال الإبداع (Herman, 1982).

ومع ذلك فهذه المنطقة مازال يكتشفها الكثير من العموض وتحتاج إلى المزيد من البحوث فى حين أشارت بعض الدراسات إلى تفوق المستقلين فى نشاطات الصنفين

الأيمن والأيسر أشارت دراسات أخرى إلى تفوق المستقلين فى نشاطات النصف الأيمن وتفقو المحمدين فى نشاطات النصف الأيسر (أبو مسلم، ١٩٩٣. Tinajero et al., 1993).

حتى لو كانت «مرونة الإغلاق» من قدرات التفكير التقاربي فإنها هامة أيضاً فى الإبداع؛ فالذكاء مثلاً من قدرات التفكير التقاربي؛ لكنه هام أيضاً فى الإبداع حيث إن درجة متوسطة منه على الأقل ضرورية للإبداع وقد صاغ عديد من العلماء العلاقة بين الذكاء والإبداع على النحو التالي: فوق مستوى معين من القدرة، مثل نسبة الذكاء ١٢٠ لا تكون قدرات الإبداع (أو التفكير الانفراسي) محمده على أية إضافة أو زيادة أخرى فى نسب الذكاء، ومن ثم يكون التفكير الاتفاقي والتفكير الانفراسي (مستقلين بشكل جوهري بعد هذه الدرجة) فى غياب كمية مناسبة من الذكاء العام لا يمكن حدوث إنتاج إبداعى مناسب، كما أنه فى المستويات المنخفضة من القدرة بميل هذان الشكلان من التفكير إلى الاختلاف مع بعضهما البعض (Iypton, 1971, P. 39) ولعل ما أظهرته الدراسة الحالية من وجود ارتباطات دالة بين الدرجة المتوسطة من الاعتماد - الاستقلال عن المجال والطلاقة يتضمن ما يؤكد، بشكل ما، هذه العلاقة المتوقعة بين الاعتماد - الاستقلال فى حالة اعتباره أكثر الأساليب مناسبة لقياس قدرة مرونة الإغلاق وهى قدرة اتفاقية - كما أشار أبو حطب نقلاً عن ترستون - وبين الطلاقة كقدرة هامة من قدرات الإبداع.

إن هذه الأفكار تقرب بنا كثيراً مما سبق أن أشار إليه «وتكن وجودلف» من أنه فى ظل ظروف الحياة

يفتقر مثال هذا الشخص إلى تلك المرونة العقلية المميدة للمبدع، ومن ثم يملك بطريقة انتقائية إلى حد بعيد (Cro-pley, 1973).

إن هذا المفكر المبدع يكون كما يشير روجرز C. Rogers متعمساً بالانفتاح على الخبرة ويعمل هذا الانفتاح في رأيهِ في نقص التصلب وفي القدرة على النفاذ وتجاوز المفاهيم والمعتقدات والفروض والإدراكات الراسخة؛ إنها تمنى تحمل الغموض حينما وجد؛ كما تمنى القدرة على استقبال المعلومات الكثيرة والمتسارعة دون اللجوء إلى إغلاق الموقف أو التحيل الدفاعية (Rogers, 1973).

أظهرت نتائج الدراسة الحالية بعض أوجه الاتفاق مع نتائج الدراسات السابقة كما سبق أن أشرنا؛ فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة نوب وجاليجر التي أظهرت أن المستقلين أكثر إبداعية من المعتمدين وأن العلاقات بين الاستقلال والإبداع دالة إحصائياً وأيضاً ما أشارت إليه دراسات شاما (1982) ونوب (1985) ونياز وسواد الإبداع (Noppe & Gallgher, 1977, shaha, 1982, Nippe & saud 1991).

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج «أونماخت» و«مكموريس» التي لم تكشف عن نتائج ارتباطية دالة فيما يتعلق بفرض بولميرج الثنائي بوجود علاقات ارتباطية مرتفعة بين المستويات المرتفعة من المرونة والمستويات المرتفعة من الاستقلال (Ohnmacht & Memorris, 1971) وإن كانت المقارنات التي تمت بطريقة اختبار منه قد أثبتت الضوء جزئياً على هذا الفرض وأشارت إلى أن المرتفعين في الاستقلال أكثر

المناسبة والخبرات التربوية الإيجابية، تقرب الأفراد كثيراً من مهارات إعادة التشكيل (الاستقلال) وكذلك من مظاهر الممكن الخاصة بالعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد (الاعتماد) أي أن كان ومنهم على بعد الاعتماد - الاستقلال، بحيث إنه يمكننا أن نجد بعض الأفراد المتميزين بمهارات المستقلين والمعتمدين معاً.

إن المعتمدين بشكل نمطي يكونون أكثر ثباتاً وجموداً بالنسبة لاستخدامهم الخصائص المرتبطة بهذا الأسلوب كما يوجد «ثباتيون» جامدون فيما يتعلق باستخدام الأسلوب المستقل أيضاً ونظراً لذلك فئة ثالثة قادرة على الاقتراب من الخصائص المميزة للأسيرويين معاً وهم من يطلق عليهم اسم «الحراكيين» motileizers وحيث إن «الحراك» يشير إلى تدور كبير في طرائق النشاط المتاحة للفرد، فإن الفرد الحركي يكون أكثر تكيفاً من اللبائي ومن ثم فهو أفضل منه؛ وهذا يضاف حكم بالتقوية لم يكن مطروحاً بهذا الحجم عند المقارنة بين المعتمدين عموماً والمستقلين عموماً حيث كان يشار إليهما باعتبارهما فقط مجرد أسويين من أساليب الإدراك والتفكير والسلوك (witkin & Goodenough, 1981, p. 62).

إن المفكر المبدع - كما يشير كرويلي A.. J. Cro-pley هو قبل كل شيء مفكر يحسم بالمرونة والتكيف في نشاطه المعرفي، فهو ليس منصاعاً للمألومة أو النمطية الخاصة بالوضع الراهن، كما أنه مهياً لإعادة تنظيم أفكاره دائماً؛ أما الشخص الجامد فيكون مقتنماً بصحة ومنطقية الرؤية الموجودة للعالم. إنه لا يرغب في التنبؤ بتغييرات سريعة وكبيرة في اتجاهه العقلي وربما كان غير قادر على ذلك، فهو يكتسب بشدة بما يعرف أنه صحيح. ولذلك

مرونة من المعتمدين وأن هذا صحيح سواء لدى الذكور أو لدى الإناث وأن الذكور عموماً أكثر مرونة من الإناث ولعل هذه النتيجة تتفق مع ماسبق أن توصلت إليه دراسات سوف.

وأشارت إلى أن الإناث (والجماعات الهامشية عموماً) يمان إلى إصدار استجابات متطرفة أكثر من الذكور والجماعات غير الهامشية عموماً (سوف، ١٩٦٨) رأياً أيضاً ما أشارت إليه صفاء الأعسر من أن الميل إلى إصدار استجابات متطرفة يمثل جانباً من عامل مركب هو للتصلب (من خلال: سوف، ١٩٦٨، ص ١٥٤).

أما فيما يتعلق بالنتائج غير المتوقعة من التراث فلعل أبرزها ما يتعلق في عدم وجود أية ارتباطات - أو تأثيرات - لتغير الأسالة مع أسلوب الاعتماد - الاستقلال فهذه النتيجة تختلف مع ماسبق أن توصلت إليه دراسة نوب ورجاليجير من وجود علاقات ارتباطية دالة بين الاستقلال وبين الإبداع مقاساً باختبار النتائج البعيدة لميدنيك والذي يفترض فيه أنه يقيس الأسالة (Noppe & Gailagher, 1977).

إن الأشخاص المتسمين بالأسالة يفضلون التعقد وقدراً من عدم الاتزان في الظواهر ومجالهم للنفس أكثر انشاعاً ورعاية وهم أكثر استقلالاً في أحكامهم كما يشير فرانك بارون (من خلال السيد، ١٩٧١، ص ٢٧٢ - ٤٧٢).

ونعتقد أن الاختبار الذي استخدمناه في قياس الأسالة في الدراسة الحالية إما أنه لم يكن مناسباً لقياسها، أو أننا استخدمناه بشكل غير مناسب حيث اقتصرنا في دراستنا منه على تطبيق نشاطين فقط من اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الصور (الصورة أ) وتراوس وهما:

النشاط الخاص بكلمة الصور والنشاط الخاص بالخطوط بينما كان المناسب والأكثر مرضوية أن نستخدم الاختبار في صورته الكاملة (تكوين الصور - كلمة الصور - الخطوط) بشكل يتناسب مع أهمية هذه القدرة في مجال الإبداع ولعل هذه المحدودية الخاصة بالنشاطات المستخدمة هي ما أدت إلى ظهور هذه النتائج المخيبة للآمال رغم مكانة نعتقد في البداية من أن هذين النشاطين سيكونان الأكثر مناسبة لقياس أصالة التفكير والصور والخيال والتي هي أمور ضرورية في الإبداع فيما نعتقد. وهي ما يمكن أن يكشف عنه هذان النشاطان ظاهرياً.

على كل حال، إضافة إلى ماسبق، فإننا نعتقد أننا أصبحنا الآن أقرب إلى الاتفاق مع مانتادي به بعض الآراء من ضرورة ترك زمن تطبيق اختبارات الإبداع مفتوحاً حتى تتوفر الفرصة المناسبة للأفراد للتعبير عن قدراتهم الإبداعية بشكل حقيقي (Kogan, 1983, 83, p.636).

### ثالثاً: رؤية نقدية مستقبلية

حاولت الدراسة الحالية أن تصل إلى بعض الأهداف المحددة، وقد أصابت لميائناً، وأخطأت أحياناً أخرى، لكها، على أي حال، فتحت ذهن الباحث على بعض النقاط التي رأى أن يشير إليها في نهاية بحثه، لعل فيها بعض النفع له أو لباحثين آخرين في دراسات أخرى تالية ذات صلة بهذا الموضوع.

١- ضرورة دراسة العلاقة الارتباطية بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع لدى عينات أكبر من الذكور، ومن خلفيات بيئية وثقافية ومهنية مختلفة.

ما يسمى أحياناً بأسلوب السيطرة المخفية) هو أمر هام أيضاً؛ حيث إن كل هذه المناطق البحثية أصبحت شديدة للتداخل وشديدة التخصصية في الدراسات السيكلوجية الحديثة وكما ظهر ذلك في بعض الإشارات الخاصة في الدراسة الحالية.

٥- ضرورة الاهتمام بالمتغير الخاص بالمرونة التكيفية في علاقته بالاعتماد - الاستقلال؛ فهو يتضمن تفاعلاً أكثر مع المجال، ومن ثم محاولة أكبر للتحرر من القصور الذاتي للمطية، ومحاولة أشد وضوحاً - من المرونة التلقائية - للدوران حول العقبات واكتشاف طرائق جديدة للتفكير والسلوك. ويشعر الباحث الحالي بالأسف لأنه لم يضمن هذا المتغير ضمن متغيرات بحثه، ولو كان قد اطلع على دراسات جوان باسكوال ليون (١٩٨٩) قبل قيامه بدراسه هذه لربما تغير مسار هذه الدراسة ومسار نتائجها.

٦- وأخيراً فإننا نعتقد أن ميل الباحثين العرب عموماً - ومنهم الباحث الحالي - وكذلك الأجانب أيضاً إلى استخدام اختبار واحد لقياس إحدى قدرات الإبداع، وكذلك استخدام اختبار واحد لقياس أكثر من قدرة إبداعية؛ وأيضاً، استخدام الاختبارات بطريقة محددة الزمن هي من الأمور التي تحتاج إلى المراجعة وإعادة النظر بين الباحثين.

٢- أهمية دراسة العلاقة بين الاعتماد - الاستقلال والإبداع لدى عينات من المبدعين الفطحيين في مجالات الفنون والآداب والعلوم وغيرها من مجالات الإبداع الإنساني. وذلك لأن ما قمنا به في هذه الدراسة هو مجرد الاستكشاف لبعض جوانب العلاقة بين الإبداع الكامل أو الممكن أو الإبداع بالقوة - إذا استخدمنا مصطلحات أرسطو - كما تقسمه اختبارات الإبداع وبين الاعتماد - الاستقلال، في حين أنه قد يكون من الأفضل أن ندرس هذه العلاقة في حالة الإبداع الفعلي أو الإبداع المتحقق أو الإبداع بالفعل - إذا استخدمنا مصطلحات أرسطو أيضاً - وبين الاعتماد - الاستقلال.

٣- نعتقد أيضاً أن إضافة متغيرات مثل الذكاء والتصلب والدرجماطيقية والانطواء والانبساط والنفور من الغموض وغير ذلك من المتغيرات المناسبة وحساب علاقاتها، أحياناً، على نحو مباشر بالإبداع والاعتماد - الاستقلال، أو النظر إليها أحياناً أخرى، على أنها متغيرات وسيطة، أو معقدة، تتوسط العلاقة بين الإبداع والاعتماد - الاستقلال، وتؤثر طيبة العلاقة في المواقف والمجالات المختلفة وهي أمر قد تكون له أهميته.

٤- كذلك فإن وضع متغيرات أخرى، مثل التفكير بالصور والتفكير بالكلمات، وأيضاً أساليب التعلم والتفكير (أو

## المراجع العربية

- ١٢- الشرفقاوى (أنور محمد) علم النفس المعرفى المعاصر. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٢.
- ١٣- حمدين (محبى الدين أحمد) العمر وعلاقته بالإبداع لدى الترنشدين. رسالة ماجستير قدمت إلى كلية الآداب جامعة القاهرة قسم علم النفس، ١٩٧٤.
- ١٤- حصدى (تريه) وعبد الحميد (شاكر) علاقة الاستقلال عن المجال والتفكير البصرى للفننى بالتكيف واختبار التخصص لدى طلبة الجامعة (تحت الطبع).
- ١٥- حنورة (مصرى عبد الحصيد) الأسس النفسية للإبداع للفننى فى الرواية. القاهرة. لاهية المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩.
- ١٦- حنورة (مصرى عبد الحميد) الأسس النفسية للإبداع للفننى فى المسرحية. القاهرة دار المعارف، ١٩٨٠.
- ١٧- درويش (زين العابدين عبد الحميد). نمو القدرات الإبداعية، دراسة لرتقائية باستخدام التحليل العاملى. رسالة ماجستير قدمت إلى قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة القاهرة، ١٩٧٤ (غير منشورة).
- ١٨- درويش (زين العابدين عبد الحميد). تنمية الإبداع. منهجه وتطبيقه، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣.
- ١٩- رمزى (ناهد) سيكولوجية المرأة. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٣.
- ٢٠- سبرنجر (سالى ب.) وديتش (جورج) : لمغ الأوسر والبع الأيمن. ترجمة: السيد أبو شعيع، بها: (دار النشر غير مكتوبة)، ١٩٩١.
- ٢١- سوياف (مصطفى) الأسس النفسية للإبداع للفننى فى الشعر خاصة، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٠.
- ٢٢- سوياف (مصطفى) لطرف كأوسب للاستجابة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٧.
- ٢٣- سوياف (مصطفى) علم النفس الحديث، معالم نماذج من دراساته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣.
- ٢٤- عبد الحميد (شاكر) العملية الإبداعية فى فن التصوير. الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عالم المعرفة) رقم ١٠٩، ١٩٨٧.

- ١- أبو حطب (فؤاد) وسليمان (عبد الله محمود) اختبارات ترائس فى التفكير الإبداعى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣.
- ٢- أبو حطب (فؤاد). القدرات العقلية القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٦.
- ٣- أبو حطب (فؤاد) نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠.
- ٤- أبو حطب (فؤاد) وصافى (أسال) مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.
- ٥- أبو مسلم (محمود أحمد). أنماط للنظم والتفكير وعلاقتها بالقدرة على التصور البصرى المكانية والاستقلال الإدراكى لدى الفنانين والماديين من طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ١٩٩٣، ٢١، ٢٣٣ - ٢٣٣.
- ٦- السيد (عبد العظيم محمود). الإبداع والتشخيص - دراسة سيكولوجية. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١.
- ٧- السيد (صالح حزين)، العلاقة بين القدرة للتخيلية وبعض الاستقلالية الاقتصادية على المجال لدى كل فئة للفصام اللبازنى وفئات الفصام غير اللبازنى، ١٩٩٤، مجلة علم النفس، ١٧، ٥، ٣٢، ١٩٩٤.
- ٨- الشرفقاوى (أنور محمد) والشيخ (سليمان الخضرى) اختبار الأشكال للمنظمة (لصورة الجمعية) القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٧.
- ٩- الشرفقاوى (أنور محمد). الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات للدراسة فى جامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية، ١٩٨١، ٩، ١٦٣ - ٨٧.
- ١٠- الشرفقاوى (أنور محمد) دور الأساليب المعرفية فى تحديد الميول للمهنية لدى الشباب الكويتى من الجنسين (ضمن كتاب. علم النفس المعرفى المعاصر. تأليف أنور الشرفقاوى)
- ١١- الشرفقاوى (أنور محمد) الفرق فى الأساليب المعرفية لدى الأطفال والشباب والمسنين من الجنسين، ١٩٨٥، مجلة العلوم الاجتماعية، ١٣، ٤، ٨٩ - ١٣٣.

٢٧- يونيس (فيصل عبد القادر محمود) . التمييز بين الجماعات الإكلينيكية المخلفة على اختبارات التصالب مع إشارة خاصة إلى البناء العاملي لاختبارات التصالب - رسالة ماجستير قدمت إلى كلية الآداب جامعة القاهرة تسم علم النفس، ١٩٧٩، (غير منشورة).

٢٨- عبد الحميد (شاكر) لتخولة والإبداع، الجزء الثالث، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٩.

٢٩ - عبدالحميد (شاكر) الأسس النفسية للإبداع الأدبي في القصة التصويرية خاصة. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٢.

## المراجع الأجنبية

- 1 - Arnheim, R. *Guernica the Genesis of a painting*. London: Faber & Faber. 1962.
- 2 - Bilmborg, M. An Inquiry into the relationship between field independence - Dependence and Creativity The Journal of psychology. 1967. 67. 127-140.
- 3 - Blerkom, M.v. Haptic Lateralization, Field Dependence, and sex. Perceptual and Motor skills, 1987. 64.907,914.
- 4 - Brunl, F Dictionary of key words an psychology. London Routledge & Kegan paul 1980.
- 5 - Cropley, A.J.R. psychology and cognitive psychology. in p.E. Vernon (end) creatibity, London (1973. 116-125.
- 6 - Copeland, B. D. Cognitive styles of female university students of visual Arts. perceptual and Motor skills. 1983.53.439-442.
- 7 - Davies, M. Individual Differences in Process:Field Independence and Letter Detection. Perceptual and Motor skills., 1988, 66. 323-326.
- 8 - El, Kholy, S. cognitive styles among drug Abusers, A Thesis submitted to P.H D. Degree. Faculty of Arts, cairo university. 1994 (Unpublished)
- 9 - Falcone, D. Laterality and field Dependence. Perceptual and motor skills 1985, 651-657.
- 10 - Forsha, B. Relationship between creativity and mental imagery. A Question of cognitive style in: A. sheikh. (ed) : imagery current theory, research

and Application. New, york: (cambridge university press, 1993-298-321.

- 11 - Geakenbach, J., Helman, N, Boyts,& La-berge, S. the relationship between field independence and Lucid Dreminity ability. Journal of mental imagery 1985. 9,9. 20.
- 12 - Granovskaya et al. perception of form and forms of perception. New jersey. lawence grlbawn, 1987.
- 13 - Harris, D.B. Children's Drawings as Measures of intellectual maturity. New york: Harcourt - brace Jovanovich Inc.. 1963.
- 14 - Fireman, N., the Creative Brain. NASSP Bulletin, 1982, September 31 - 45.
- 15 - Hetherington. E. M. & Parke, R. D. Child Psychology, a Contemporary Viewpoint. new York : Mcerraw Hill book Company. 1986.
- 16 - Gibson, J. J. the Information available in Pictures, Leonardo, 1971, 4. 27. - 35.
- 17 - Goldson. R. Dictionary of psychology and Psychiatry. New York. Longman. 1984.
- 18 - Goodenough, D. R. Field Dependence In. London & J, Exner (ed.) Dimensions of Personality. New York: Wiley, 1978, 165 - 215.
- 19 - Goodenough, D. R. Field Dependence and field Independence. In : R. M. Thomas (ed) The encyclopedia of Human development and Education theory. Research, and studies



New York: Pergamon Press 1990.

- 20- Guilford, J. P. Cognitive styles what are that? Educational and Psychological measurement. 1980, 40 715 - 735.
- 21- Guilford, J. P. vista of future research. In: S. G. Isacksen (ed) Frontiers of Creativity research, bey- and the basics. New York beyrly Limited, 1987, 61 - 65.
- 22- Kimble, G. A. et, al. Principle: of General Psy- chology, New York: John - WILY 1980.
- 23- Kirly, J. R. style, strategy, and skill in reading. In: R. R schneck (ed) Learning strategies and learn- ing style. New York. Plenum Press. 1989 - 229 - 274.
- 24 - Knapp, R. H. & wulf, A Preference for Abstract and representational Art. Journal of social Psy- chology 1963, 60, 255 - 262.
- 25- koffka, k. principles of gestalt psychology, new york : harcaut brace & co. 1935.
- 26 - Koggan, N stylistic Variation in Childhood and adolescence, In: P. Mussen (ed) Handbook of child psychology, Vol. 3. New York: Wiley 1983.
- 27 - Lytton, H. Creativity and education, London : Routledg & Kegan poul, 1971.
- 28- Milgran, R. M. & Arad, R. Ideational fluency as a Predictor of original Problem solving. Journal of educational Psychology 1981, 73, 468 - 5 - 72.
- 29- Murphy, P. H. Relationship of field dependence - Independence with learning styles and locus of Control among registessed nurses. Perceptual and motor skills, 1993, 76, 979 - 986.
- 30 - Niaz, M. & Saud, G. The relationship of mobility \_ fixity to Creativity, formal reasoning and In- telligence Journal of mental Imagery, 1991 \_ 25, 3, 205 - 217.
- 31 - Noppe, L. D. & Gallagher, M. A Cognitive style Approach to Creative thought. Journal of Per- sonality Assessment 41, 1977.
- 32- Noppe, L. D. Relationship of formal thought and Cognitive styles to creativity. Journal of mental Imagery, 1985, 12, 2, 88 - 96.
- 33- Ohnmacht F. W. & Memorris, R. F. Creativity as a function of field Independence and dogmatism. The Journal of Psychology. 1971, 79, 155 - 168.
- 34 - Pareno, M. F. & Tinajero, C. Field dependence in school. an Argument against neutrality of cog- nitive styles. Perceptual and motor skills. 1990, 70, 1079 - 1087.
- 35 - pask, G. learning strategies teaching strategies, and Conceptual or learning style In: R. R. schneck. (ed) Learng strategies and learning stykes New York: Plenum Press, 1989 - 83 - 99.
- 36- Pascual - leon, J. An Organismic Process model of witkin'S Field dependence - Independena. In: T. Globerson & T. Globerson & T. Zeiniker. (eds) Gognitive style and Cognitive development - New Jersey : Ablex Pulishing carporation 1989. 36 - 70
- 37 - Piero R. A Goldberg, L. Latamr Bye - move- ments, field dependence and denial = Perceptual and motor skills. 1982. 55, 37 - 78.
- 38 - Popplestone, J. A & Mc Pherson M. W. (ed). dictionary of Concepts in General Psychology. New York : Greenwood Press, 1988.
- 39 - Rogers, C. Towards a theory of creativity in. P. E. Vernon (ed) Creativity. Harndworth : Penguin books, 1973.
- 40 - Schneck, R. R. An Introduction to strategies and styles of Learning. In: R. R. Schneck (ed) Learning strategies
- 41 - Shade, B Field Dependence Cognitive style or perceptual skill? Perceptual and motor skills, 1984, 54, 991 - 995.

- 42 - Shaha, S. H. Cognitive Processes functional in spatial recall, California : California university center for the study of evaluation 1982.
- 43 - Tinagera et al., Field dependence - independence and brain organization the Confluence of two different ways of asceroping geaeral forms of cognitive functioning? a theoretical review, Perceptual and motor skills, 1993, 77, 787 - 802.
- 44 - Torrance, E. P et al., your style of learning and thinking, forms A and B Preliminary norms, Abbreviated technical notes, Scoring Keys, and selected references, The Gifted Child Quarterly, 1977, 21, 563 - 573.
- 45 - Torrance, E. P & Rockenstion Z. L. Styles of thinking and Creativity. In : R. R. schneck (ed) Learning strategies and learning styles. New York : Plenum Press, 1988, 275 - 290.
- 46 - Witkin, H. A & Goodenough, D. R. Field dependence and Interpersonal behavior Psychological review, 1977, 84, 41, 661 - 689.
- 47 - Witkin, H. A & Goodenough, D. R. Cognitive styles : Essence and origins New York: International university press, 1981.





علم النفس - أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر ١٩٩٩ - ١٢٩

## مقدمة

إن وجود ذوي الحاجات الخاصة أو المعوقين في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة يعد ظاهرة طبيعية فرضت نفسها بسبب التعقيد القائم في الحياة الاجتماعية المعاصرة ، والتي نشأت بسبب التحولات الاجتماعية السريعة التي ارتبطت بحركة التصنيع المستمر ، والحروب والصراعات والضغوط التي يتعرض لها الإنسان في حياته المعاصرة ، ومع تزايد أعداد المعوقين وتنوع الإعاقات تزايد اهتمام المجتمعات الحديثة بهذه الفئات الخاصة بفرض إدماجهم في المجتمع ، وتهئية الظروف المناسبة لمشاركتهم وتفاعلهم في بيئات اجتماعية وتعليمية عادية ، بما يؤدي إلى الحد من الاتجاهات السلبية نحو المعوقين والتي تتولد نتيجة عزلهم ، وسوء فهم المحيطين لهم .

## اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وفاعلية برنامج في تنميتها

د. مصطفى محمد علي حسانين الحاروني

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة حلوان

د. وهمان همام السيد فراج

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة حلوان

ويشير عبد المطلب القرطبي ١٩٩٢ (١٢ - ١١٠) <sup>(٥)</sup> إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين يمكن أن تهنيئ المناخ لتخطيط البرامج اللازمة لرعايتهم وتطويرها وتمثيلها ، بينما يمكن أن تحول الاتجاهات السلبية نحوهم دون ظهور هذه البرامج إلى حيز الوجود ، بل إنها تلمس ما يفترض أن تتركه من آثار إيجابية على المعوق في حالة وجودها .

ولذا .. فإن رصد الاتجاهات نحو المعوقين ، ومحاولة التدخل لتتمية الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية نحوهم يعد أحد المتطلبات للتربية الهامة ، كما يعد أحد التحديات التي ينبغي التصدي لها بالبحث والدراسة ، وبخاصة أولئك الذين يقومون بدور ريادي في التعامل مع المعوقين كخريجي كلية التربية شعبة التربية الخاصة وكلية الخدمة الاجتماعية وكلية التربية الرياضية وغيرها .

#### مشكلة البحث :

تشير دراسة بارث توماس وآخرون Parish,Thomas & Others ١٩٩٣ (١٢٩) إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الطلاب العاديين والموهوبين أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو المعوقين ، ويظهر ذلك في عدم الاهتمام وقلّة التقدير لهذه الفئة من الطلاب ، كما تشير دراسة عبد العزيز لشخص ١٩٨٦ (٩) إلى أن اتجاهات المعلمين مع التلاميذ العاديين في مدارس لا تضم معوقين أكثر إيجابية نحو المعوقين من أقرانهم المعلمين مع المعوقين .

وقد لاحظ الباحثان إحجام الطلاب الملتحقين بكلية التربية عن ترشيح أنفسهم للالتحاق بشعبة التربية

\* يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع ويشير الرقم الثاني إلى الصفحة.

الخاصة ، حتى الذين ألحقوا بهذه الشعبة كانوا يتمتعون التحصيل إلى شعبة أخرى ، وهذا الطالب الذي ألقت به المقادير في شعبة التربية الخاصة التي لا يرغبها سيكون معلم المستقبل في ميدان التربية الخاصة ، وتشير الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمين وطلاب كلية التربية نحو المعوقين وتوقعاتهم عنهم تؤثر في الخدمات التربوية الخاصة بهذه الفئة ، وأن تدني اتجاهات المعلمين نحو المعوقين وبطئى التعلم تكمس بصورة سلبية على أفراد هذه الفئات ، ومدى تحصيلهم للدراس وتوافهم الانتماء ومفهومهم عن ذواتهم (١٢ - ١١٠) .

ولذا .. حاول الباحثان الكشف عن اتجاهات طلاب التربية الخاصة المبتدئين والقادمين نحو المعوقين ومقارنتهم بأقرانهم في كليات الخدمة الاجتماعية والتربية الرياضية ، باعتبار أن طلاب هاتين الكليتين يعملون في ميدان الخدمة العامة في تربية الناشئة بعد تخرجهم كمعلمين أو لخصائيين اجتماعيين في النوادي والمؤسسات الاجتماعية والتربية المختلفة ، نظرا لما يمكن أن يسهموا به من دور فعال في تشكيل مفاهيم واتجاهات النشء نحو الإعاقة والمعوقين .

ولذا .. تبرز أهمية الكشف عن هذه الاتجاهات وتحديدتها ، ومحاولة التدخل لتتمية الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية أو تغييرها ، بحيث يزداد تقبل الطلاب للمعوقين وإقبالهم على مساعدتهم من جهة ، وتأثيرهم على تلاميذهم من جهة أخرى ، فتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو المعوقين ، وربما يكون من الأفضل محاولة إكساب المعلمين هذه الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين أثناء دراستهم بالجامعة وقيل التحاقهم بالعمل . (١٠-٤١٠) .

ونذا فإن مشكلة البحث تتبلور فى الإجابة عن  
السؤالآت التالية :

- هل تختلف اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين  
باختلاف كلياتهم ؟

- هل تختلف اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين  
باختلاف نوع الجنس ؟

- هل تختلف اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين  
باختلاف الفرقة الدراسية ؟

- هل يوجد تفاعل جوهري بين متغيرات الكلية والجنس  
والفرقة الدراسية فى اتجاهات طلاب الجامعة نحو  
المعوقين ؟

- هل يمكن تعديل وتنمية الاتجاهات نحو المعوقين من  
خلال برنامج مقترح للطلاب الجدد للمتدربين بشعبة  
التربية الخاصة بكلية التربية ؟

#### أهمية البحث :

يعد إلقاء الضوء على الاتجاهات نحو المعوقين  
والتعرف عليها أساساً سليماً لما يمكن أن يفخذ من خطوات  
عملية لتدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين وتعديل  
الاتجاهات السلبية نحوهم ، كما يسهم البحث للحالى فى  
بناء برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين ،  
يمكن استخدامه على عينات أخرى من طلاب الجامعة .

#### أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى :

- التعرف على الاتجاهات نحو المعوقين لدى طلاب  
الجامعة .

- بناء برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين .

- تنمية وتعديل اتجاهات طلاب شعبة التربية الخاصة  
بكلية التربية .

#### المفاهيم الأساسية للبحث :

١ - الاتجاه : Attitud :

يعد مفهوم الاتجاهات Attitudes من المفاهيم المحورية  
فى علم النفس الاجتماعى ، وقد ندرت وتعددت تعريفاته  
تنوعاً كبيراً ، نخلص منها إلى أن الاتجاهات عبارة عن  
تنظيمات سلوكية يكتسبها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية ،  
وعن طريق معايير ثقافته وخبراته الانفعالية ، وهى  
تشتمل ضمناً على معايير تقريبية لخصائص الموضوعات  
والأشياء والأشخاص والمواقف المختلفة التى تشكلت نحوها  
، كما تشير الاتجاهات عموماً إلى تهيؤ الفرد أو نزعه إلى  
أن يستجيب بطريقة معينة لهذه الموضوعات أو المواقف ،  
ومن ثم تعد من أهم موجهات السلوك (١٣ - ٢٦٥) .

#### ٢ - المعوقين : Handicapped

هم أولئك الأشخاص الذين يعانون من مشكلات  
وصعوبات تعطلهم يفتقرون عن أقرانهم نظراً لقصورهم  
فى جانب أو أكثر من جوانب شخصياتهم مثل القصور فى  
الجانب الجسمى ، أو الحاسى ، أو العقلى المعرفى ، أو  
الانفعالى الاجتماعى ، أو صعوبات التعلم ، أو اضطرابات  
التواصل ، مما يجبرهم فى حاجة إلى خدمات خاصة  
تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين ، وذلك بهدف  
مساعدهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم الوصول إليه من  
نمو وتوافق (١) ، (١٥) ، (١٧) ، (١٨) .

### ٣ - الاتجاهات نحو المعوقين Attitudes Toward Handicapped

ويحدد مفهوم الاتجاهات نحو المعوقين في البحث الحالي بأنه «مجموع استجابات الطالب الجامعي للآراء والقضايا والموضوعات والمواقف المختلفة المتضمنة في عبارات المقاييس والتي تعبر عن أفكاره وأرائه ومشاعره تجاه المعوقين عموماً».

#### الدراسات السابقة :

قام كهرمان Kehrman ١٩٧٢ (٢٦) بدراسة الفروق بين الاتجاهات نحو المعوقين، وذلك بهدف معرفة اتجاهات مجموعات من الطلاب ، ومطلي التربية الخاصة، وصالح يعملون ببعض المهن الأخرى نحو المتخلفين عقلياً والفروق بين هذه الاتجاهات ، وبلغت العينة الكلية لهذه الدراسة نحو ١٦٥ فرداً ٥٠ طالباً ، و ٥٠ معلماً من مطلي التربية الخاصة ، ٦٥ عاملاً من أصحاب المهن المختلفة ، طبق عليهم الباحث مقياس الاتجاهات متعدد الأوجه نحو المتخلفين عقلياً ، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين كل من المعلمين والعاملين بمهن مختلفة في المتغيرات للفرعية ، والدرجة الكلية للمقياس ، فيما عدا متغير المعتقدات المهنية الذي جاءت الفروق فيه لصالح المعلمين ، ولم توجد فروق جوهرية بين اتجاهات كل من العاملين في مهن مختلفة والطلاب سوى في متغيري الحقوق الخاصة ، والتفضيل الزائد لصالح الطلاب ، وعدد مقارنة اتجاهات الطلاب باتجاهات المعلمين اتضح وجود فسروق دالة إحصائية بينهما نحو المتخلفين عقلياً في متغيري المعتقدات المهنية - لصالح المعلمين - والتفضيل الزائد لصالح الطلاب .

كما أجرى عبد العزيز الشخص ١٩٨٦ (٩) دراسة لاتجاهات بعض العاملين في مجال التعليم نحو المعوقين ، وذلك على عينة قولها ١٤٤ فرداً (٩٨ ذكر ، ٤٦ أنثى) ممن يعملون في بعض مدارس للتعليم العام ومؤسسات المعوقين ، وشملت العينة مدراء وكلاء مدارس ، ومعلمين ، وأخصائيين اجتماعيين ونفسيين ، طبق عليهم استبياناً للاتجاهات نحو المعوقين من إعدادهم ، وقد كشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو المعوقين لدى أفراد العينة على وجه العموم ، بينما اتضح أن العاملين مع التلاميذ المعاقين في مدارس لا تضم معوقين لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو المعوقين من أقرانهم العاملين مع المتخلفين عقلياً ، كما أشارت للنتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات مجموعتي العاملين في المدارس العادية التي لا تضم معوقين ، والعاملين في مدارس عادية تضم معوقين ، كما وجدت فروق جوهرية في الاتجاهات نحو المعوقين بين مجموعات العاملين مع المعوقين ، فالعاملون مع المكفوفين والصم كانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو المعوقين مقارنة باتجاهات أقرانهم العاملين مع المتخلفين عقلياً .

وقام حمدي حسانين ١٩٨٣ (٦) بدراسة لاتجاهات المعاقين نحو المتخلفين عقلياً ، على عينة بلغت ٤٠٠ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة المنيا من تخصصات علمية وأدبية ، وذلك بهدف معرفة الفروق فيما بينهم من حيث اتجاهاتهم نحو المتخلفين عقلياً ، تبعاً لمتغيرات نوع الجنس والتخصص الدراسي ، و طبق عليهم مقياس من إعدادهم ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات الذكور والإناث نحو المتخلفين عقلياً سواء على مستوى التخصصات الفرعية أو على مستوى كل من التخصص الطبي والأدبي .

النتيجة متوقعة نظراً للقصر الشديد لمدة البرنامج ، حيث بلغت مدته يومين اثنين فحسب ، بالإضافة إلى أن خبرات الورشة التي تعرضت لها المجموعة التجريبية كانت غير كافية .

كما قام كيلي وديفيز Kyle & Davies (١٩٩١ : ٢٧) بدراسة اتجاهات الطلاب نحو التدخل العقلي على عينة قوامها ٥٣ طالباً ، تتراوح أعمارهم بين ١٣-١٥ عاماً ، وذلك بأحد المدارس الثانوية بالمملكة المتحدة في منطقة ليندز ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود خلط واضح في أذهان الطلاب لأنواع الإعاقات المختلفة ، وكذلك الأسباب التي تؤدي إلى التخلف العقلي ، كما أشارت الدراسة إلى أن معظم الطلاب يشعرون أن ذوى الإعاقات العقلية ترجع إعاقاتهم إلى المجتمع .

ولجئ إلى ايشنجر وآخرون Eichenger & Other (١٩٩١ : ٢٣) بحثاً تحت عنوان : تغيير الاتجاهات نحو ذوى الإعاقات وذلك بهدف التحقق من إمكانية تغيير هذه الاتجاهات ، وقد بلغ عدد المفحوصين ١٠٢ مفحوصاً ، قُسموا إلى مجموعتين ؛ إحداها تجريبية عددها ٤٩ طالباً ، من الملحقين بفصول تهيئية للتربية الخاصة ، والأخرى ضابطة عددها ٥٣ طالباً من الملحقين بفصول للتربية بصورتها العامة ، وقام الباحثون بتعريض المجموعة التجريبية إلى خبرات مختلفة جاءت في صورة معلومات معرفية ، ورسائل اتصالية ، واتصال اجتماعي ؛ وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات نحو المعوقين ، وظل هذا التدخل لمدة ١٠ أسابيع ، كما أظهرت للنتائج أهمية التفاعل في تغيير الاتجاهات ، بل إن التفاعل والاتصال

كما أجرى عبد العزيز السرطاوي (١٩٨٧ : ١١) دراسة على عينة بلغت ٢٥٢ طالباً من كلية التربية بجامعة الملك سعود ، وذلك بغرض التعرف على اتجاهات طلاب التربية نحو المتخلفين عقلياً ، وأثر كل من متغيرات التخصص ، والمستوى الدراسي ، والتحصيل على هذه الاتجاهات طبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو المتخلفين عقلياً ، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود فروق جوهرية بين طلاب المستوى الدراسي الثالث نحو المتخلفين عقلياً ، واتجاهات أقرانهم في المستوى الأول ، لصالح الطلاب في المستوى الثالث .

ودرس كل من كاتي ورون Katie & Ron (١٩٩٥ : ٢٥) اتجاهات معلمي للتربية البدنية نحو دمج المعوقين ، وهدفت هذه الدراسة إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لمعلمي التربية البدنية نحو المعوقين وبلغ عدد المفحوصين ٧٨ معلماً ، قسمت إلى مجموعتين متجانستين ومتساويتين إحداها ضابطة (١٤ معلماً) ، والأخرى تجريبية (١٤ معلماً) ، طبق على المجموعتين مقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج المعوقين (تطبيق قبلي) ثم عرضت المجموعة التجريبية لعدد من الخبرات في ورشة أعدتها للباحثان ، استخدم فيها المناقشات ، وحل المشكلات ، ولعب الأدوار ، وتقليد حالات الإعاقة المختلفة ؛ بما يحقق تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دمج المعوقين في الفصول النظامية ، ثم طبق نفس المقياس على المجموعتين (تطبيق بعدي) وذلك بعد انتهاء ورشة العمل التي استمرت لمدة يومين اثنين ، وأشارت للنتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، إلا أن هذه الفروق ليست لها دلالة إحصائية ، ويرى الباحثان الحاليان أن هذه



الاجتماعي كان أكثر تأثراً من غيره في تنوع اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية نحو ذوي الإعاقات .

ودرس عبد المطلب القريظي ١٩٩٢ (١٣) اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات ، وذلك بهدف الكشف عن الفروق بين الاتجاهات نحو المعوقين بصرياً وعقلياً وسمعيّاً وحركياً ، والمعوقين عموماً في ضوء اختلاف نوع الكلية والجنس والصلة بمعوق من عديمها وتحديد هذه الفروق ، وذلك على عينة مكون من ٢٤١ طالباً وطالبة - منهم ١٦٧ ذكر ، ١٧٤ أنثى - من الفرق النهائية بكلية التربية ، والخدمة الاجتماعية ، والتجارة وإدارة الأعمال بجامعة حلوان ، وقد طبق عليهم مقياساً للاتجاهات نحو المعوقين من إعدادة : ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة :

- اختلاف اتجاهات أفراد العينة نحو المعوقين باختلاف كلياتهم ، حيث وجدت فروق جوهرية بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب الكليات الثلاث نحو المعوقين ، حيث تبين أن هناك فروقاً جوهرية بين متوسطي درجات طلاب التربية والخدمة الاجتماعية لصالح التربية ، وبين متوسطي درجات طلاب التربية والتجارة لصالح طلاب التربية .

- وجود فروق جوهرية أيضاً بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب التجارة والخدمة الاجتماعية لصالح طلاب التجارة .

- اتجاهات الإناث نحو المعوقين أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور ، بفروق دالة إحصائية .

كما درس عبد المطلب القريظي أيضاً ١٩٩٢ (١٢) اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المعوقين ، وذلك بهدف

الكشف عن الفروق في الاتجاهات نحو فئات المعوقين ، وبلغت عينة الدراسة ١٧٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعب : علوم ورياضة ، صناعات زخرفية ، لغة عربية ، ورياض الأطفال طبق عليهم مقياساً للاتجاهات نحو المعوقين من إعدادة ، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة : أن هناك تأثيراً دالاً عند مستوى ٠.٠٥ لتأثير الجنس على درجة الاتجاهات نحو المعوقين ، حيث وجدت فروق بين شعبتي رياض الأطفال والعلوم والرياضيات من ناحية ، وطلاب شعبي اللغة العربية والصناعات الزخرفية من ناحية أخرى في الاتجاهات نحو المعوقين لصالح طلاب رياض الأطفال والعلوم والرياضيات ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور في الاتجاهات نحو المعوقين عموماً .

وقام ساتشر Satcher ١٩٩٢ (٣٠) بإجراء دراسة تحت عنوان اتجاهات طلاب الإدارة نحو الأشخاص ذوي الإعاقات ، ، وبلغ عدد العينة (١٤٣) طالباً من أكبر ثلاث جامعات في الولايات المتحدة الأمريكية ، طبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو المعوقين ، وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الأمريكيين ذوي الأصول الأفريقية يظهرون اتجاهات سلبية نحو الأشخاص المعوقين أكثر من الطلاب الأمريكيين البيض .

ودرس بارفي ترماس وآخرين Parich, Thomas & Others ١٩٩٣ (٢٩) اتجاهات المعلمين نحو كل من الطلاب الموهوبين والمعوقين ، وأشارت للنتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الطلاب الموهوبين كانت أكثر

النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى طلاب  
الخدمة الاجتماعية نحو الأشخاص المعوقين .

### فروض البحث :

١ - توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو  
المعوقين بين طلاب الكليات المختلفة عينة الدراسة .

٢ - توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو  
المعوقين بين كل من الطلاب الذكور والإناث عينة  
الدراسة لصالح الإناث .

٣ - توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو  
المعوقين بين الطلاب الجدد والقدامى لصالح الطلاب  
القدامى .

٤ - يوجد أثر للتفاعل بين كل من الكلية ونوع الجنس  
والفرقة الدراسية على متوسطات درجات اتجاهات  
أفراد العينة نحو المعوقين .

٥ - توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو  
المعوقين بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية  
قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي .

### الطريقة والإجراءات :

أ - عينة البحث: أجرى هذا البحث على عينة  
قوامها (٢٨٢) طالباً وطالبة من ثلاث كليات بجامعة  
حلبان بالفرقتين الأولى (الجدد) والثالثة (القدامى)؛  
طلاب الفرقة الأولى بمتوسط عمري ١٧ر٤ وانحراف  
معياري ١ر٦ ، وطلاب الفرقة قبل النهائية بمتوسط  
عمري ١٩ر٣ وانحراف معياري ١ر٥ والجدول التالي  
يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لنوع الكلية والفرقة  
الدراسية .

إيجابية من اتجاهاتهم نحو المعوقين ، وأن الاتجاهات  
السالبة للمطمن نحو المعوقين ظهرت في عدم الاهتمام  
وقلة التقدير لهذه الفئة من الطلاب .

ودرس نولاند وآخرون Noland & Other ١٩٩٣ (٢٨) اتجاهات الأقران نحو الطلاب المعوقين ، وقد  
أجرى الباحثون هذه الدراسة على عينة قوامها ١٩٤ طالباً  
وطالبة ، بهدف معرفة التأثيرات المختلفة لنماذج إعطاء  
الخدمة داخل الفصل وخارجه في اتجاهات الطلاب نحو  
أقرانهم ، وأوضحت النتائج أن الطلاب الذين يقدمون  
الخدمة لأقرانهم المعوقين لدخل الفصول كانت اتجاهاتهم  
أكثر إيجابية من أقرانهم الذين لا يقومون بهذه الخدمة .

ودرس جاش Gash ١٩٩٥ (٢٤) التأثيرات في  
الاتجاهات نحو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، وبلغت عينة  
هذه الدراسة نحو ١٢٥ طالباً من طالبات المرحلة الابتدائية  
الآيرلنديين ، ووجد الباحث أن البنات في المدرسة التي  
بها فصلان يشتملان على مجموعة من الطلاب ذوي  
الإعاقة العقلية لديهم اتجاهات موجبة داعمة نحو هؤلاء  
الأطفال ، بينما وجد أن البنات اللاتي لم يتعايشن مع  
الأطفال المعوقين ليس لديهم اتجاهات إيجابية نحوهم ،  
وهذا التفاعل لدخل المدرسة مع المعوقين جعل الأطفال  
أكثر تفهماً للإعاقة ، ومن ثم أكثر دعماً للمعوقين .

ودرس دغد يفاني وآخرون Duvdevany & Others ١٩٩٥ (٢٢) الاتجاهات نحو الأشخاص ذوي القدرات  
التمائية المنخفضة كدراسة تقييمية لطلاب الخدمة  
الاجتماعية بإسرائيل ، وبلغت عينة الدراسة ٤٦ طالباً من  
طلاب الخدمة الاجتماعية في إحدى الجامعات ، طبق  
عليهم اختباراً لقياس الاتجاهات نحو المعوقين ، وكشفت

جدول (١) توزيع عينة البحث لنوع الكلية والجنس والفرقة الدراسية

الكلية والنوع	كلية الخدمة		كلية التربية		كلية التربية شعبة التربية الخاصة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور الهرم	إناث الجزيرة	ذكور	أناث	
الأولى	٢٥	٣٠	٤٧	٤٩	٩	١٢	١٧٢
الثالثة	٥٠	٤٦	٤٦	٥٠	٩	١٤	٢١٠
المجموع	٧٥	٧٦	٨٨	٩٩	١٨	٢٦	٣٨٢
ذكور	٧٥	٧٦	٨٨	٩٩	١٨	٢٦	٣٨٢
إناث	٧٥	٧٦	٨٨	٩٩	١٨	٢٦	٣٨٢

الدراسية .

ومن الجدير بالذكر أن طلاب وطالبات الفرقة الأولى من كلية التربية شعبة التربية الخاصة (٢١ طالباً وطالبة) تُعد المجموعة التجريبية التي تعرضت لخبرات برنامج تنمية الاتجاهات نحو المعوقين .

ب - أدوات البحث :

١ - مقياس الاتجاهات نحو المعوقين :

قام الباحثان ببناء مقياس لقياس الاتجاهات نحو المعوقين عموماً ، وذلك نظراً لعدم ملاءمة المقاييس المتوفرة في الميدان لطبيعة البحث ورؤية الباحثين ، فالمقاييس الموجودة إما أنها تقيس الاتجاه نحو فئة من المعوقين دون بقية الفئات ، أو تقيس الاتجاهات نحو المعوقين بشكل عام إلا أنها طويلة وتستغرق وقتاً أطول في

الإجابة عليها وتزجج بالتفصيلات والتداخلات ، ومن ثم رأى الباحثان ضرورة بناء هذا المقياس مع الاستناد بما سبق من مقاييس أو اختبارات .

خطوات بناء مقياس الاتجاهات نحو المعوقين

وقد تم بناء المقياس على خطوات :

الخطوة الأولى :

وقام فيها الباحثان بدراسة للمقاييس المتوفرة في الميدان ، والتي أتاحت للباحثين مثل مقياس اتجاهات المعاندين نحو المتخلفين عقلياً إعداد حمدي حسانين ١٩٨٣ (٦) ، وإسطنبولي الاتجاهات نحو المعوقين إعداد عبد العزيز الشخص ١٩٨٧ (١٠) ومقياس الاتجاهات نحو المعوقين إعداد عبد المطلب أمين للتريفي ١٩٩٧ (١٤) ، ومن خلال ذلك - إضافة لاطلاعات الباحثين وملاحظاتهم - تمت صياغة ثلاث

#### الخطوة الرابعة : ( ثبات المقياس )

بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول - التي أجريت لحساب الاتساق الداخلي - تم إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة ، قد نقص عددها تسعة أفراد عن التطبيق الأول ، فأصبح عدد الأفراد الذين تم إجراء التطبيق الأول والثاني عليهم ٢٨ طالباً ، وتم حساب معامل الارتباط بين الأديمين فكان ( ٥٦٥ر ) وهو دال عند مستوى ٠.١ .

وهذا كله يعنى أن المقياس ثابت ومصدق بدرجة مطمئنة في قياس الاتجاهات نحو المعوقين ، وقياسه وضع لقياسه .

#### المقياس في صورته النهائية :

بعد اتمام الإجراءات السيكونية للمقياس والتأكد من صدقه وثباته أصبح يتضمن ٣٦ سماً وثلاثين عبارة منها ٢١ عبارة سالبة ، ١٥ عبارة موجبة ، وفيما يلي جدول ببيان للعبارات ، ونسبة اتفاق المحكمين على صدق العبارة ، ومعامل اتساقها مع الدرجة الكلية ، ومستوى الدلالة .

#### ٢ - برنامج تنمية الاتجاهات نحو المعوقين (\*) :

يهدف البرنامج إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب الجامعة نحو المعوقين ، وخفض الاتجاهات السلبية نحوهم ، وينطلق من الهدف الأساس عدة أهداف فرعية هي :

- أن يعرف الطالب مفهوم الإعاقة وأنواعها ، وتصنيفات المعوقين .

- أن يعرف الطالب بعض القيم الأخلاقية المتصلة بالتعامل مع المعوقين .

- أن يعرف الطالب حقوق المعوقين عليه ، وواجباته نحوهم .

• ملاحق البحث .

وأربعين عبارة تتضمن قضايا عامة ومواقف مختلفة تتعلق بالمعوقين والتعامل معهم .

#### الخطوة الثانية : ( صدق المحكمين )

تم عرضت العبارات على مجموعة من المحكمين لأخذ آرائهم في مدى صدق العبارات في قياس اتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وبعد التحكيم على العبارات تم فحص الاستمارات ، وحساب تكرارات اتفاق المحكمين على كل عبارة ، واختيار العبارات التي اتفق عليها ٨٠٪ فأكثر من المحكمين ، فأصبح عدد العبارات ٣٩ عبارة بعد استبعاد أربع عبارات .

#### الخطوة الثالثة : ( صدق الاتساق الداخلي )

وتم فيها كتابة العبارات في صورة المقياس النهائي بحيث وضعت العبارات (٣٩) عبارة وعلى اليمين منها خمس خانات هي (أوافق بشدة ، أوافق ، محايد ، أرفض ، أرفض بشدة) ، وتم تطبيقه على عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي ، الفرقة الثانية عددها ٤٧ سبع وأربعون طالباً ، وذلك في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ .

وتم نصحيح الاستمارات بإعطاء درجة : ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ للعبارات الموجبة ، وتمكس الدرجة في حالة العبارات السالبة فكانت ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، وتم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين أداء العينة على كل عبارة بالدرجة الكلية للعينة ، وهكذا في جميع العبارات ، وبعد حساب معامل اتساق كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ، تم استبعاد ثلاث عبارات معاملات اتساقها مع الاتساق غير دالة ، فأصبح عدد عبارات المقياس ٣٦ عبارة . انظر جدول (٢) .

جدول (٢) يبين عبارات المقياس ونسبة اتفاق المحكمين علي صدقها، واتساق كل عبارة بالدرجة الكلية، واتجاه العبارة (سالبة أو موجبة)

٢	العبارات	نسبة اتفاق المحكمين على الصدق	معامل اتساق العبارة	مستوى الدلالة	اتجاه العبارة
١	لا أقبل مصادقة المعوقين من أجل الإحراج .....	٪٩٣	٤٤٠ر	٠.١	سالبة
٢	الإعانة لا تمنع المعوق من التفريق .....	٪٨٧	٣٥٥ر	٠.١	موجبة
٣	لا أحب الظهور مع المعوقين أمام الناس .....	٪٩٣	٤٥٥ر	٠.١	سالبة
٤	للمعوقين اهتماما وحرابيات كالعاديين تماما .....	٪٨٠	٢٩١ر	٠.٥	موجبة
٥	المعوقون أحد أسباب تخلف مجتمعاتهم .....	٪١٠٠	٦٦٦ر	٠.١	سالبة
٦	يتفوق المعوق مظاهر الجمال مثل العاديين .....	٪٨٠	٢٨٨ر	٠.٥	موجبة
٧	يستحيل على المعوق تكوين أسرة .....	٪١٠٠	٤٦١ر	٠.١	سالبة
٨	يستطيع المعوق ممارسة أعمال مفيدة .....	٪٨٠	٢٩٠ر	٠.٥	موجبة
٩	موت المعوق هو الحل لمشكلاته ومشكلات أسرته .....	٪١٠٠	٥٨٠ر	٠.١	سالبة
١٠	يسمخى مشاركة المعوقين هراياتهم .....	٪٨٠	٢٨٩ر	٠.٥	موجبة
١١	المعوق إنسان كامل .....	٪١٠٠	٥٣٦ر	٠.١	سالبة
١٢	المعوق يتبع في العلاقات المناسبة كالعاديين تماما .....	٪١٠٠	٣٠٢ر	٠.٥	موجبة
١٣	لا يمكن أن يكون المعوق مواظبا ناعما .....	٪٩٣	٤٦٨ر	٠.١	سالبة
١٤	يستطيع المعوق تحمل المسؤولية والتزام بأعبائها .....	٪٩٣	٥٥٨ر	٠.١	موجبة
١٥	يجب على المعوقين ارتداء أزياء خاصة بهم بعيدا عن الأزياء العامة .....	٪١٠٠	٦٦٧ر	٠.١	سالبة
١٦	يجب ألا يشعر المعوق بالنقص .....	٪٨٠	٢٩٨ر	٠.٥	موجبة
١٧	يجب عزل المعوقين عن المجتمع .....	٪١٠٠	٦٥٦ر	٠.١	سالبة
١٨	المعوق إنسان خطر يجب الإحتياط عنه .....	٪٨٠	٢٩١ر	٠.٥	سالبة
١٩	اصطحاب فرد معوق إلى حلة يجلب السخرية .....	٪١٠٠	٥٨١ر	٠.١	سالبة
٢٠	مستعد لتقديم المساعدات للمعوقين .....	٪٩٣	٥١٣ر	٠.١	موجبة
٢١	أشعر بالتمتاز عند رؤية أحد المعوقين .....	٪٨٧	٤٤٥ر	٠.١	سالبة
٢٢	أنزج من معوق (معوقه) إذا أحببته .....	٪٨٠	٤٧١ر	٠.١	موجبة
٢٣	المعوق يجب التماسه لأسرته .....	٪٨٧	٤٦١ر	٠.١	سالبة
٢٤	يصلح المعوقين للمناصب القيادية .....	٪٨٠	٢٩٨ر	٠.٥	موجبة
٢٥	تعليم المعوقين مضيق للوقت والتهد .....	٪١٠٠	٣٤٦ر	٠.٥	سالبة
٢٦	أتمامل مع المعوقين كالعاديين تماما .....	٪٩٣	٣٣٠ر	٠.٥	موجبة
٢٧	لا أحب الاشتراك في رلات مع المعوقين .....	٪٩٣	٥٠٠ر	٠.١	سالبة
٢٨	المعوقون طيبين يمحون الخير للناس .....	٪٨٠	٣٠٥ر	٠.٥	موجبة
٢٩	من الحكمة أن نخفى الأسرة أمر أحد أفرادها المعوق عن الناس .....	٪١٠٠	٥٧٢ر	٠.١	سالبة
٣٠	المعوقون يجلبون الحظ لأسرهم .....	٪٨٠	٣٤٦ر	٠.٥	موجبة
٣١	تخصيص أماكن للمعوقين في وسائل المواصلات ، سلب للمعوق الآخرين .....	٪١٠٠	٦٢٠ر	٠.١	سالبة
٣٢	أرغب بإقامة علاقات اجتماعية مع المعوقين .....	٪٨٠	٣٠١ر	٠.٥	موجبة
٣٣	المعوقون عبء ثقيل على مجتمعاتهم .....	٪٩٣	٣٩٣ر	٠.١	سالبة
٣٤	قدوات المعوق أقل بكثير من للعاديين في كل الحالات .....	٪٨٧	٤٩٠ر	٠.١	سالبة
٣٥	لا أدري كيف يتزوج المعوق ويكون أسرة .....	٪٩٣	٥١٧ر	٠.١	سالبة
٣٦	إصابة الفرد بأي إعانة تقلل من احترام الناس له .....	٪٩٣	٤٢٠ر	٠.١	سالبة

والوقت الزملى اللازم لكل جلسة، وطريقة عرض البرنامج، حيث تم عرض البرنامج فى استمارة على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى إمكانية إسهام محتوى البرنامج وأنشطته فى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين، وخفض الاتجاهات السلبية نحوهم .

وقد تم استبعاد الموضوعات التى لم يتفق عليها نسبة ٨٠٪ من المحكمين . كما اتفق المحكمون على أن يكون زمن اللقاء ساعتين ، وترتب عن ذلك أن أصبح البرنامج بالصورة التالية :

١ - اللقاء الأول : ويشمل التعارف بين الأعضاء والباحثين ، تعريف معنى الإعاقة وأنواعها : والاتفاق على مواعيد اللقاءات ، وأساليب المناقشة والعرض وإدارة اللقاء .

٢ - اللقاء الثانى : مناقشات حول خلق الإنسان وتكريم الخالق له .

٣ - اللقاء الثالث : مناقشات حول حق كل إنسان فى الحياة والتعلم والتدريب والتأهيل .

٤ - اللقاء الرابع : السلام والحب ودورهما فى حياة بنى الإنسان أو الصلاء .

٥ - اللقاء الخامس : مناقشات حول الرحمة وأهميتها فى حياة الإنسان .

٦ ، ٧ - اللقاء السادس والسابع : مناقشة مجموعة من المواقف والأحداث التى تصادف الناس فى تعاملهم مع المعوقين .

٨ - اللقاء الثامن : زيارة تعليمية وتوجيهية إلى أحد دور الإعاقة .

- أن يدرك الطالب أن سلوكه الاجتماعى مع المعوقين له آثار نفسية عليهم ، سلباً أو إيجاباً .

- أن يتفاعل الطالب مع بعض فئات المعوقين من التلاميذ الصغار أو المسنين .

- أن يسلك الطالب السلوك المقبول اجتماعياً وأخلاقياً ودينياً تجاه المعوقين ، وأن يعتمد عن السلوك الذى يؤدى إلى الإضرار بالمعوقين .

وبناء على الأهداف السابقة فقد صُمِّمَ البرنامج عدة جوانب هى :

١ - جانب معرفى : ويدور حول مفهوم الإعاقة ، وأنواعها ، وتصنيفات المعوقين، والتعرف على بعض مدارس المعوقين ودور الإعاقة ودور المسنين .

٢ - جانب أخلاقى : ويدور حول بعض القيم الأخلاقية والحقوق الإنسانية التى تحصل بالوجدان وتدور حول خلق الإنسان ، وتكريم الخالق له ، وحق كل إنسان فى الحياة والتعليم والتدريب والتأهيل ، والمعاملة والحب ودورهما فى حياة بنى الإنسان، والرحمة وأهميتها فى حياة الإنسان .

٣ - جانب سلوكى : ويتضمن بعض المواقف والأحداث التى قد تصادف الطلاب فى تعاملهم مع المعوقين سواء فى الحياة اليومية أو أثناء الزيارات الميدانية التى تتضمنها البرنامج .

#### صدق البرنامج :

مع أن الباحثين اختاروا مفردات البرنامج بناءً على القراءات والدراسات السابقة التى تناولت تعديل وتنمية وتغيير الاتجاهات ، إلا أنهما قاما بالتحكيم على موضوعات البرنامج ، والزيارات ، وعدد للجلسات ،

٩ - اللقاء التاسع : زيارة إلى أحد دور المسنين التعرف على الإعاقات المرتبطة بالصر .

١٠ - اللقاء العاشر : جامعة ختامية ، وذلك لعرض تقارير الطلاب عن الزيارتين ، ومناقشتها ، ثم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو المعوقين على المجموعة التدريجية .

#### طريقة عرض البرنامج :

استخدمت المناقشة الجماعية في عرض البرنامج ، ذلك لأن المناقشة الجماعية في أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا ، ودراستها دراسة منظمة ، بقصد الوصول إلى حل للمشكلة ، أو الاهتمام إلى رأى في موضوع القضية ، وللمناقشة رائد يعرض الموضوع ، ويوجه الجماعة إلى الخط الفكري الذى تسير فيه المناقشة حتى تنتهى إلى الحل المطلوب ( ٣١:٥ ) .

وتؤدى المناقشة الجماعية إلى التفكير الجماعى ، وممارسة الديمقراطية وحوار الفكر ، وتحصيص الرأى ، والكشف عن المعرفة الأصلية والذخيلة ، كما تؤدى إلى تأكيد الذات ، وثقافة الفرد بنفسه ، من خلال حواره متحدثاً أو مستمعا ، سائلاً أو مجيباً ، وتؤدى إلى تدعيم التعلم ، لأنها تشعر الفرد بأهميته عندما ينصت إليه الآخرون ( ٣٤: ١٩ ) ، وتؤدى إلى نمو التعاون ، والتسامح مع الآخرين ( ٢١: ١٦٩ ) .

ويرى الباحثان أن المناقشة الجماعية - بالإضافة إلى الزيارات الميدانية - أنسب الأساليب لتدريس هذا البرنامج لأنها تؤدى إلى :

- زيادة معرفة الطلاب بزملائه ومعرفتهم به ، وزيادة التعاون معهم واحترامه لأرائهم .

- استخراج ما بدخل الطلاب من اتجاهات سلبية نحو المعوقين يعبر عنها عندما تسمح له فرصة الحديث مع زملائه فى موقف المناقشة ، ومن ثم يمكن تغيير هذه الاتجاهات السلبية أو تعديلها .

- الوصول إلى رضى متفق حول خطورة الاتجاهات السلبية نحو المعوقين على الفرد والمجتمع ، واستبدال اتجاهات إيجابية نحوهم .

- تمكين الطلاب وحسنه على القيام بدور إيجابى فى المناقشة ، وفى الاستعداد لها بكل ما يؤيد رأيه لاتقاع الآخرين ، كما قد يقتنع هو نفسه من خلال المناقشات والاطلاعات الشخصية ، فتتمنا اتجاهاته الإيجابية نحو المعوقين .

#### كيف كانت تدور المناقشة ؟

يبدأ اللقاء بخبة الطلاب ، ثم تحديد موضوع اللقاء ، ثم بلقاء الأسئلة التى جهزت مسبقاً حول موضوع اللقاء فيبدأ بالسؤال الأول ، وتجمع نقاط الإجابة عنه من الطلاب ثم يعلق عليها ، ويوضحها ، ثم ينتقل إلى السؤال الذى يليه ، وهكذا حتى يخطى جميع جوانب موضوع المناقشة مع إقناع السجال الطلاب لمرض أسئلتهم واستفساراتهم التى تخص موضوع اللقاء .

لما الزيارات فقد كان يطلب من كل طالب أن يكتب ملاحظات عما يشاهده ، ويثير التساؤلات المختلفة التى تنبث له أثناء الزيارة وبعد انتهاء الزيارة يبدأ الباحثان فى مناقشة روى الطلاب وإقتراحاتهم وأسئلتهم واستفساراتهم .

الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٩٩٧ / ١٩٩٨  
في عشر لقاءات . زمن اللقاء الواحد ساعتان أما الزيارة ،  
فكانت تستغرق نهاراً كاملاً .

### نتائج البحث :

لاختبار مدى صحة فروض البحث ، قام الباحثان  
بإجراء تحليل تباين ثلاثي الاتجاه : الكلية × الجنس × ٢  
الفرقة ٢ ، ويوضح جدول ( ٣ ) نتائج هذا التحليل .

أما المواقف والأحداث التي قد تصادف بعض الناس أو  
الطلاب أنفسهم أثناء تعاملهم مع المعوقين ، فقد كان يتم  
عرضها داخل قاعة المناقشة ، ثم تناقش بالطريقة  
السابقة على أن يُعطى كل طالب الفرصة لعرض ملاحظاته  
مشابهة للموقف موضوع المناقشة .

### لقاءات البرنامج :

تم تنفيذ هذا البرنامج مع طلاب الفرقة الأولى من  
شعبة التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة حلوان ، خلال

جدول ( ٣ ) يبين نتائج تحليل التباين ثلاثي الاتجاه لدرجات الطلاب في اتجاهاتهم نحو المعوقين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين الكليات	١٧٠٥٠٣٦٣	٢	٨٥٢٥١٨١	٥٧٩٢٦	دالة عند مستوى ٠.١
بين الجنسين	٥٧٠٦٥١٧	١	٥٧٠٦٥١٧	٣٨٩٧٧٤	دالة عند مستوى ٠.١
بين الفرقتين	٣٤٩٥١٠٢	١	٣٤٩٥١٠٢	٢٣٣٧٤٨	دالة عند مستوى ٠.١
الكلية × الجنس	١٣١٥٧١٠	٢	٦٥٧٨٥٥	٤٤٧٠	دالة عند مستوى ٠.٥
الكلية × الفرقة	٥٢٢١٣٢	٢	٢٦١٠٦٦	١٧٧٧٤	غير دالة
الجنس × الفرقة	٤٧٨٢٨١	١	٤٧٨٢٨١	٣٢٥٠	غير دالة
الكلية × الجنس × الفرقة	٣٤٧٧١	٢	١٧٣٨٦	١١٨	غير دالة
بين المجموعات	٣٠٩٥٧٢٧٢	١١	٢٨١٤٢٩٧	١٩١٢٢	دالة عند مستوى ٠.١
داخل المجموعات	٥٤٤٥٤١٠٢	٣٧٠	١٤٧١٧٣		
الكلية	٨٥٤١١٣٧٤	٣٨١	٢٢٤١٧٧		

الكلية × الجنس ، وكذلك وجود تفاعل بين المجموعات  
عند مستوى ٠.١ .

١ - الفرض الأول : للذي ينس على أنه : توجد  
فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعوقين بين  
طلاب الكليات المختلفة ( الخدمة الاجتماعية ، والتربية ،  
والتربية الرياضية ) عينة للدراسة .

يبين الجدول السابق نتائج تحليل التباين ثلاثي الاتجاه  
لدرجات الطلاب في اتجاهاتهم نحو المعوقين ، ويوضح  
من هذا الجدول أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.١ على  
وجود تباين بين الكليات وبين الجنسين ، وبين الفرقتين  
الأولى والثالثة ، كما يدل الجدول - أيضا - على أن قيمة  
(ف) دالة عند مستوى ٠.٥ على وجود تفاعل بين



يشير جدول (٣) لتحليل التباين على أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ على وجود تباين بين الكليات ، ولذا .. قام الباحثان بحساب قيمة (ت) بين كل

كليتين مختلفتين ، والجدول (٤) بين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للدلالة على الفروق بين كل كليتين .

جدول (٤) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين كليات العينة في الاتجاهات نحو المعوقين

الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)		
			الخدمة الاجتماعية	التربية	التربية الرياضية
الخدمة الاجتماعية	١٤٥,٤٥٧	١٥,٤٦٤	-	-	-
التربية	١٤١,٧٠٥	١٤,١١٧	١,٤٤*	-	-
التربية الرياضية	١٣٠,٥٩٩	١٠,٨١٤	١,٣٧*	٥,٧٦**	-

\*\* دالة عند مستوى ٠.٠١

يبين الجدول السابق قيم (ت) للفروق بين الكليات ، ويتضح منه وجود فروق دالة في الاتجاهات نحو المعوقين عند مستوى ٠.٠١ ، وأن الفروق بين كل من كلية الخدمة الاجتماعية والتربية الرياضية كان لصالح الخدمة الاجتماعية ، والفروق بين التربية والتربية الرياضية لصالح كلية التربية ، بينما لا توجد فروق في اتجاهات الطلاب نحو المعوقين بين طلاب كلية الخدمة الاجتماعية وطلاب كلية التربية .

يفسر الباحثان ايجابية اتجاهات طلاب كلية الخدمة الاجتماعية نحو المعوقين ، واتجاه الفروق لصالحهم ، مقارنة بطلاب كليتي التربية والتربية الرياضية ، بأن طلاب الخدمة الاجتماعية يدرسون مقررات تتضمن خدمة الفرد والجماعة وكيفية التعامل مع المشكلات الاجتماعية ، ودراسة الحالات المختلفة ، مما يسهم في

تشكيل اتجاهات التسامح والتقبل لأصحاب المشكلات ، ونزوى الإعاقات وبخاصة الإعاقات الاجتماعية، وتنفق هذه النتيجة مع دراسة تقيديفاني وآخرون (١٩٩٥) (٢٢) التي أشارت إلى أن طلاب الخدمة الاجتماعية لديهم اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو الأشخاص المعوقين ، وتنفق الدراسة للحالية جزئياً مع دراسة عبد المطلب القريطي (١٩٩٢) (١٣) .

أما عن انخفاض اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية نحو المعوقين مقارنة بكليتي الخدمة الاجتماعية والتربية ، فيرجع إلى أن طبيعة الدراسة والعمل والمنافسة داخل كلية التربية الرياضية ، وذلك من بداية الاختيار بمكتب للتنسيق على أساس القدرات الرياضية العالية تركز لدى طلاب التربية الرياضية أهمية القوة العضلية والسلامة البدنية كعامل أساسي للنجاح في اللعبة ، كما لا توجد فرصة للتعامل مع المعوقين بأى صورة من الصور

لدخل الكلية ، وذلك بالإضافة إلى خلو المقررات الدراسية من المعارف التي يمكن أن تسهم في تشكيل اتجاهات التقبل والتسامح نحو ذوي الإعاقات .

أما عن عدم وجود فروق بين طلاب كليتي الخدمة الاجتماعية والتربية ، فهذه النتيجة تختلف مع ما توصات إليه دراسة عبد المطلب القريظي ١٩٩٢ (١٣) ، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات طلاب التربية والخدمة الاجتماعية لصالح طلاب التربية ، ولعل هذا الاختلاف راجع إلى اقتصاد العينة الحالية على طلاب شعبة التربية الخاصة بكلية التربية ، حيث تشير نتائج دراسة عبد العزيز الشخص ١٩٨٦ (٩) إلى أن العاملين مع التلاميذ المعاقين في مدارس لا تضم المعوقين لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو المعوقين من أقرانهم العاملين مع المعوقين ، كما أن للنظرة المتعدنية

لمعلم التربية الخاصة ساهمت في خفض اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو المعوقين .

٢ - الفرض الثاني : والذي ينص على أنه : «توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعوقين بين كل من الطلاب للذكور والإناث عينة الدراسة - لصالح الإناث» .

ويتضح من جدول تحليل التباين رقم (٣) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.٠١ على وجود تباين بين الجنسين ، وبمقارنة متوسطي درجات كل من الذكور والإناث يتضح أن متوسط مجموعة الإناث أكبر من متوسط مجموعة الذكور ، مما يدل على أن الفروق في صالح الإناث ، والجدول (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للفروق بين الذكور والإناث في الاتجاهات نحو المعوقين .

جدول (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالتها

الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	١٣٣٫٧٩٦	١٣٫٦١٥	٥٫٠٦	دالة عند مستوى ٠٫٠١
الإناث	١٤١٫٣١٣	١٥٫٢٧٥		

يوضح جدول (٥) السابق أن قيمة (ت) للفروق دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح الإناث ، وهذه النتيجة تتفق مع دراساتي عبد المطلب القريظي ١٩٩٢ (١٢) ، (١٣) والتي أوضحت أن اتجاهات الإناث نحو المعوقين عموماً أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور ، بينما أشارت دراسة حمدي حسانين ١٩٨٣ (٦) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين اتجاهات للذكور والإناث نحو المعوقين ، ويفسر الباحثان

اتجاه الفروق لصالح الإناث نظراً لما يتميز به الإناث من عاطفة ترتبط بأدوارهن الحياتية في الرعاية الاجتماعية مما يجعل اتجاهاتهن أكثر إيجابية نحو المعوقين عموماً .

٣ - الفرض الثالث : والذي ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعوقين بين الطلاب للذكور والإناث لصالح الطلاب للذكور» .

(للقدمى) أكبر من متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى (الجدد) ، مما يدل على أن الفروق لصالح الطلاب القدامى، والجدول (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين الجدد والقدامى فى الاتجاهات نحو المعوقين .

ويتضح من جدول تحليل التباين رقم (٣) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠.١ على وجود تباين بين الجدد (الفرقة الأولى) والقدمى (الفرقة الثالثة) ومقارنة متوسطى درجات طلاب الفرقتين يتضح أن متوسط درجات طلاب الفرقة الثالثة

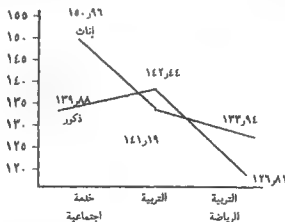
جدول (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالتها

الفرقة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأولى (الجدد)	١٣٣٫٤٠١	١٤٫٣٣٧	٥٫٣٧	دالة عند مستوى ٠.١
الثالثة (القدامى)	١٤١٫٣١٤	١٤٫٥٧٠		

٤ - الفرض الرابع : والذي يلمح على أنه وجود أثر لتفاعل بين كل من الكلية ونوع الجنس والفرقة الدراسية على متوسطات درجات أفراد العينة فى اتجاهاتهم نحو المعوقين .

ويتضح من جدول تحليل التباين رقم (٣) أن قيمة (ف) لتفاعل الكلية × الجنس × للفرقة غير دالة ، بينما وجدت قيمة (ف) لتفاعل الكلية × الجنس دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، والشكل (١) يوضح تفاعل الكلية × الجنس

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق دالة عند مستوى ٠.١ لصالح طلاب الفرقة الثالثة (القدمى) ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد الحميد السمرطاوى ١٩٨٧ (١١) ، حيث تبين أن هناك فروقا جوهرية بين اتجاهات طلبة لمستوى الدراسى الثالث نحو المتخلفين عقليا واتجاهات أقرانهم فى المستوى الأول لصالح الطلبة فى المستوى الثالث ، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية حيث تؤثر الدراسة العملية فى الجامعة فى معارف ومعتقدات واتجاهات الطلاب ، وخاصة أولئك الذين تعدد للجامعة للعمل فى ميدان التربية أو فى ميدان للخدمة الاجتماعية .



شكل (١) يبين تفاعل الكلية × الجنس

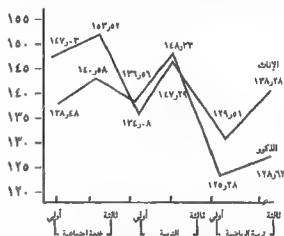
ويتضح من الشكل السابق أن الإنث عمومًا أعلى في اتجاهاتهن نحو المعوقين من الذكور، وأن الطلاب التقلّمي أعلى في اتجاهاتهم نحو المعوقين من الطلاب الجدد، كما يتضح أن إنث الفرقة الثالثة بكلية الخدمة الاجتماعية أعلى للمجموعات في اتجاهاتهن نحو المعوقين بمتوسط ١٥٣٫٥٢، وأن ذكور الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية أقلّ للمجموعات في اتجاهاتهم نحو المعوقين بمتوسط ١٢٥٫٢٨، وهذا قد سبق تفسيره في الفرض الثاني والثالث .

٥ - الفرض الخامس : والذي ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاهات نحو المعوقين بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد لصالح التطبيق البعدي» .

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب قبل تطبيق البرنامج، ومتوسط درجاتهم بعد تطبيق البرنامج، ولتضح من ذلك أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠٫٠١)، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي :

ويتضح من الشكل السابق أن إنث كلية الخدمة الاجتماعية أعلى للمجموعات في اتجاهاتهن نحو المعوقين بمتوسط (١٥٠٫٩٦)، بينما جاء ذكور كلية التربية الرياضية في مؤخرة الكليات في اتجاهاتهم نحو المعوقين بمتوسط (١٢٦٫٨١) .

كما يتضح من جدول تحليل التباين (٣) أن هناك تفاعلاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠١) بين جميع المجموعات الداخلة في تحليل التباين، والشكل (٢) يوضح هذا التفاعل .



شكل (٢) يبين تفاعل مجموعات البحث

جدول (٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودالاتها للتطبيقين القبلي والبعدي

نوع الأداء	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٢١	١٣٥٫١٤٣	١٠٫٠٧١	١٢٫٧٨	دالة عند مستوى ٠٫٠١
التطبيق البعدي		١٥٦٫١٩١	٩٫١٥٢		

الثاني، وهذا يدل على نمو الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين لدى الطلاب الذين تعرضوا لخبرات البرنامج، وكذلك تعديل الاتجاهات السالبة لدى الطلاب نحو

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة في الاتجاهات نحو المعوقين بين أداء الطلاب في التطبيق الأول وأدائهم في التطبيق الثاني لصالح الأداء في التطبيق

كاتبين وزيون ١٩٩٠ (٨) حيث لم يجدوا فروقاً دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة في اتجاهاتهم نحو المعوقين نظراً لقصر مدة البرنامج (يومان لثلاث) بالإضافة إلى اقتصره على المناقشات ولعب الأنوار ، بينما اعتمد البرنامج الحالي لتنمية الاتجاهات نحو المعوقين على مجموعة من الخبرات المتنوعة كالمناقشات والحوارات والمواقف والزيارات الميدانية لمؤسسات المعوقين والمعلمين وغير ذلك ، مما تضمنه البرنامج وسبق الإشارة إليه .

## المراجع العربية

- ١ - عبد العزيز السيد الشخص : أثر مقر للتربية الخاصة في تقدير اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المعوقين ، ، الكتاب الصادر في التربية وعلم النفس (تحرير : سعيد اسماعيل علي ، م (١٣) القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٧ ص ٤٠٣-٤١٢ .
- ١١ - عبد العزيز مصطفى السراي : اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المتخلفين عقلياً ، مركز البحوث التربوية بكلية التربية - جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٨٧ .
- ١٢ - عبيد المطلب أمين القريري : اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المعوقين ، المؤتمر الدولي السابع عشر للأحماص وعطوف للمصابين وطبقاته العلمية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، أبريل ، ١٩٩٢ ، ص ١٠٩-١٤٧ .
- ١٣ - عبيد المطلب أمين القريري : دراسة لاتجاهات طلاب الجامعة نحو المعوقين وعلاقته ببعض المتغيرات ، المؤتمر الثامن لطلبة في مصر للجمعية المصرية للدراسات النفسية بالتعاون مع جامعة الأزهر ، ٢١ - ٢٢ أبريل ، ص ٢١٢-٢٩٦ .
- ١٤ - عبيد المطلب أمين القريري : مقاييس الاتجاهات نحو المعوقين ، ، القاهرة ، الأنوار المصرية ، ١٩٩٢ .
- ١٥ - عبيد المطلب أمين القريري : «سيكولوجية ذوي الاختلافات الخاصة وتربيتهم» ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٦ .

المعوقين ، مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعوقين وخفض الاتجاهات السلبية نحوهم ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه إيشجر وآخرين ١٩٩١ (٢٣) ، حيث قام بتعريض مجموعة تجريبية من الطلاب لخبرات متنوعة ، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة في الاتجاهات نحو المعوقين بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، بينما اختلفت النتيجة الحالية مع ما توصل إليه

- ١ - إبراهيم عباس الزهيري : فلسفة تربية ذوي الحاجات الخاصة ، ونظم تعليمهم ، القاهرة - زهران الشرق - ١٩٩٧ .
- ٢ - ابن كثير : تفسير القرآن الكريم ، مكتبة الدعوة الإسلامية ، ١٩٨٠ .
- ٣ - أبو زكريا يحيى بن شرف النووي : رياض السالطين ، باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، دار التراث ، ١٩٧٩ .
- ٤ - أحمد عبد الرحمن إبراهيم : «الخصائص الخلقية في الإسلام» دار الوفاء للطباعة والنشر . المنصورة بمصر ، ١٩٨٩ .
- ٥ - حسن شعائط : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩١ .
- ٦ - حمدي حسن حسنين : دراسة الاتجاهات لمعاقبين نحو المتخلفين عقلياً ، أميا ، دار حراء ، ١٩٨٣ .
- ٧ - زكريا إبراهيم : مشكلات نفسية ، مشكلة الحرية ، مكتبة مصر ، بدون تاريخ .
- ٨ - عبد السلام عبد الفقار : مقدمة في السعة الفلسفية ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٠ .
- ٩ - عبد العزيز السيد الشخص : «دراسة لاتجاهات بعض المعلمين في مجال التعليم نحو المعوقين» ، دراسات تربوية م (١) ، ج (٤) ، القاهرة ، عالم الكتب ، ديسمبر ، ١٩٨٦ ، ص ١٠٣-١١٢ .

١٩ - لحؤاد البهى السيد : علم النفس الاجتماعى ، ط٢ ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٠ .

٢٠ - محمد الفلالى : حقوق الإنسان بين تعاليم الإسلام وإعلان الأمم المتحدة ، ط٢ ، دار الكتب الإسلامية ، ١٩٨٤ .

٢١ - معدوحة سلامة : الإرشاد النفسى من منظور إسلامى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠ .

١٦ - على عبد الواحد والى : الحرية فى الإسلام ، للقاهرة ، دار المعارف ، ط٢ ، ١٩٨٦ .

١٧ - فاروق محمد صادق : «برامج للتربية الخاصة فى مصر تكون أو لا تكون» فى بحوث المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى ، (المجلد الأول) مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس ، ١٩-٢٢ ، مارس ١٩٨٨ .

١٨ - فتحى السيد عيد الرحيم ، وحليم السعيد بشاى : سيكولوجية الأطفال غير الماديين ، وإستراتيجيات التربية الخاصة ، (جزءان) الكويت دار للنظم ، ١٩٨٠ .

### المراجع الأجنبية

22 - Duvdevany, I & Others : Knowledge About and Attitudes Toward Person With Developmental Disabilities : An Assessment of Israeli Social Work Student. International Journal of Rehabilitation Research : V(18) , N (4) Dec 1995, P.P.362-367.

23 - Eichnger, J & Others : Changing Attitudes Toward People With Disabilities ,Teacher Education and Special Education, V(14), N (2), 1991, P.P.121-126.

24 - Gash, H : Influences on Attitudes Towards Children With Mental Handicap, European Journal of Special Needs Education, V (10), N(1), Mar, 1995, P.P. (1-16).

25 - Katie, C. J & Ron, F : Attitudes of Physical Educators Toward the Integration of Handicapped Students. Perceptual and Motor Skills, 1990, 70, P.P. 899-902.

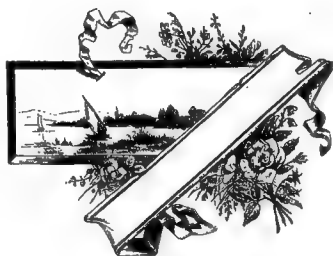
26 - Kehrman, C. P. An Investigation Into Attitudes of Three Social Groups Towards Mentally Retarded Children. Unpublished Doctoral Diss. St. Louis Univ. 1972.

27- Kyle, C. & Davies, K : Attitudes of Main-stream Pupils Toward Mental Retardation : Pilot Study at a Leeds Secondary School. British Journal of Special Education, V (18), N(3), Sep 1991, P.P. 103-106.

28 - Noland, E, N, & Others : Perr Attitudes Toward Students With Disabilities , A Comparison of the in-class and Pull-out Models of Service Delivery, Journal of Special Education, V (17), N(3), 1993, P.P. 209-220.

29 - Parish, T & Others : An Investigation of Teachers Attitudes Toward Gifted and Handicapped Students, Reading Improvement, V (30), N(4), Win 1993, P.P. 250-251.

30 - Satcher, J & Others : Attitudes of Human Resource Management Students Toward Persons With Disabilities, Rehabilitation Counseling Bulletin, V (35), N(4), Jun 1992, P.P.121-126.



## مقدمة

تعتبر مشكلة المخدرات من أخطر المشكلات التي تهدد سلامة المجتمعات المختلفة في عالمنا المعاصر وتعدو إزدهارها الاقتصادي ونموها الإنتاجي، حيث تستلقد الكثير من موارد المجتمع، وتكسب على الكثير من طاقاته، وتحتل الكثير من قدرات أفراده، وتوجه الكثير من كل ذلك إلى مآرب ضارة مهلكة على نحو ما نقرأه أو نسمعه من جرائم بشعة يرتكبها متعاطو المخدرات، أو مدمنون، أو تجار، أو مهريون، أو مروجون، ويقدّر البعض حوالى نصف ما يرتكب في المجتمع من جرائم يقوم بها الأفراد في حالات تعاطيهم أو من أجل الحصول على المال اللازم للإنفاق على إدمانهم (فرج طه وآخرين، ١٩٩٠، ٣). إضافة إلى أن الإدمان يسبب مشاكل عديدة في معظم بلاد العالم وتكلف الدولة خسائر بشرية واقتصادية كبيرة.. مما يجعل الإدمان مشكلة أولتها الهيئات الدولية والإقليمية أهمية كبيرة ورصدت الأموال وخصصت العقول لمحاولة الوصول إلى حلول تحد من تفشيها وتزايدها المضطرد (عادل دمرداش، ١٩٨٧، ٩٠).

## إسهام البحوث المصرية

### في دراسة الإدمان

دراسة في تحليل المضمون  
للبحوث الميدانية من عام  
١٩٦٠ حتى ١٩٩٧

د. محمد حسن غانم

مدرس علم النفس

كلية الآداب - جامعة حلوان



فضلاً عن أن مشكلة إيمان المخدرات تمثل مكان الصدارة بين المشكلات النفسية والطبية وتعتبر ظاهرة تعاطى المواد المخدرة بأنواعها العديدة من الظواهر الخطيرة التي تحتاج العالم في عصرنا الحالي (رابية للنسوى، ١٩٩٥، ٢٠)، كما تكمن خطورة هذه المشكلة رؤساً في أنها تنتشر لدى الشباب الذي يمثل قوة بشرية أساسية في للمجتمع، فضلاً عن أن الفرد لم يجد يمين عقاراً واحداً بل يمين أكثر من عقار في الوقت نفسه (حسين فايد، ١٩٩٧، ١٤٣).

لذا لا عجب أن نجد للكثيرة من الجهود الطمعية تتجه لتناول مشكلة تعاطى المخدرات، وبخاصة لدى الشباب في المجتمع المصري بعد للتحويل الاجتماعي السريع، وتغيير عمومية النظرة إلى المجتمع العربي كمجتمع زراعي إلى تحويلات نمو للنشاط التجاري الصناعي (عبدالله عصكر، ١٩٩١، ٦٥٦). إضافة إلى العديد من العوامل الأخرى التي حدثت في المجتمع المصري ونحقق الرصد والدراسة لها لما لها من تأثيرات على نفسية الأفراد، فضلاً عن أن مشكلة الإيمان قد برزت إلى السطح على هيئة مشكلة مفزعة، اعلقت الصدارة بين مختلف المشكلات على الصعيد العالمي (Wolesten Home & Knight 1995). ومن هنا تأتي أهمية رصد الدراسات الميدانية التي تناولت الإيمان في مصر من عام ١٩٦٠ حتى عام ١٩٩٧ لبيان العديد من المؤشرات التي كشفت عنها هذه الدراسات.

## أهمية الدراسة

يمكن أن تلخص أهمية الدراسة الحالية في:  
**البعد النظري:** ويتجلى في التعرف على العديد من القضايا والتساؤلات التي تثارها للدراسات الميدانية في مصر والتي تناولت الإيمان في الفترة من ١٩٦٠ حتى ١٩٩٧.

**البعد التطبيقي:** إذ نمنع ما نتوصل إليه من نتائج أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث الميدانية لمد العجز والفراغ - في محور ما لم يتم تناوله أو التحقيق فيه بالتقدير اللازم - فضلاً عن الاستفادة من هذه النتائج في توجيه البحوث المستقبلية لتناول مشكلة الإيمان والمخدرات.

## تساؤلات الدراسة

١- ما هي أهم الطرق الشائعة في تناول الدراسات الميدانية لقضية الإيمان في مصر؟. ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة مثل تحديد المتغيرات في الدراسة (الطوائف)، نوعية القائم بالدراسة، المنهج المستخدم، عدد العينة، عدد الدراسات التي أجريت في فترة زمنية محددة، كل عشر سنوات، وغيرها من التساؤلات.

٢- ما هي أهم القضايا التي أثارها الدراسات الميدانية التي تناولت الإيمان في مصر؟

## مجتمع الدراسة

قامت للدراسة بتحليل كمي للدراسات الميدانية التي تناولت الإيمان في مصر، حيث أجريت على عيئات مصرية، في الفترة من ١٩٦٠ حتى ١٩٩٧ م والمعروفة في المصادر الآتية:

- ١- مكتبة الرسائل الجامعية بجامعة عين شمس.
- ٢- بحوث المؤتمر السنوي للجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- ٣- مجلة علم النفس، إصدار للهيئة المصرية العامة للكتاب.

٤- مجلة للدراسات النفسية، إصدار رابطة الأخصائيين النفسيين.

٥- أي دراسات أو كتب اطلع عليها الباحث.

## عينة الدراسة

تجمع لدينا في الفترة من ١٩٦٠ حتى ١٩٩٧، ٣٨ دراسة ميدانية تمثلت في ٨ كتب، ٢ مؤتمرات، ١٠ ماجستير، ٨ دكتوراه، ٨ أعداد من مجلة علم النفس، ٢ مجلة دراسات نفسية، علماً بأنه قد تم استبعاد أي دراسات نظرية، أو دراسات تناولت وجهة نظر الأشخاص في الإيمان والمؤمنين، أو تحليل مضمون الصحافة للإيمان، وكذا استبعاد دراسات «البرنامج الدائم لبحوث تعاطي المخدرات» ودراساتها المسحية الويائية لقطاع كبير من العينات المختلفة بجمهورية مصر العربية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: ما هي أهم الطرق الشائعة في تناول قضية الإيمان في مصر من واقع الدراسات الميدانية والمؤشرات الكمية؟

وتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

١- من حيث صياغة المشكلة وتحديد المتغيرات:

جدول رقم (١) يوضح مدى الدقة في صياغة

المشكلة وتحديد المتغيرات

مدى تحديد المتغيرات	ك	%
دراسات حددت المتغيرات	٦٥,٧٩	٦٥,٧٩
دراسات لم تحدد المتغيرات	٣٤,٢١	٣٤,٢١
المجموع	١٠٠	١٠٠

ويوضح من الجدول رقم (١) أن نسبة ٦٥,٧٩٪ من الدراسات التي تناولت قضية الإيمان قد حددت متغيرات الدراسة، في حين أن ٣٤,٢١٪ من الدراسات لم تحدد المتغيرات.

وغنى عن البيان أن النسبة الأخيرة من الدراسات التي لم تحدد المتغيرات نسبة كبيرة إلى حد ما. وغنى عن البيان أن أدبيات بيان المنهج العلمي تصر على ضرورة تحديد مشكلة الدراسة من البداية حتى تكون خطوات البحث العلمي واضحة ومحددة (ديوبولد ب.، فان دالين، ١٩٩٠، ١٨٤: ٢١١).

وإذا كانت الدراسات الرائدة التي أجريت في فترة الستينيات لها عجزها في ثلمس الطريق، فهذا سعد المغربي (١٩٦٠) قد حدد هدف الدراسة في الكشف عن أكبر عدد ممكن من العوامل التي تكمن خلف تعاطي المصريين المشيش (المغربي، ١٩٦٠) وكذا دراسة المركز القومي، (١٩٦٤)؛ فما المبرر لأن نجد دراسات في فترة الثمانينيات وما بعدها تناول الظاهرة بشكل غامض مثل: «تعاطي المخدرات لدى الشباب المتعلم (محمد رمضان، ١٩٨٢) أو مشكلة تعاطي المخدرات والكحوليات بين طلاب الجامعة» (مصرى حنورة، ١٩٨٢) أو «تعاطي الأقرص المخدرة وعقاقير الهلوسة لدى الشباب المتعلم» (عبد الله عسكر، ١٩٨٦) حيث حدد نوع المخدر ولم يحدد باقي المتغيرات أو «التورط في المخدرات - دراسة نفسية اجتماعية لـ (فرج طه وآخرين، ١٩٩٠).

## ٢ - جنس (أو نوع) القائم بالدراسة :

جدول رقم (٢) يحدد الجانب القائم بالدراسة

جنس القائم بالدراسة	ك	%
باحث ذكر	٢٤	٦٣,١٦
باحث أنثى	١١	٢٨,٩٥
أكثر من باحث	٣	٧,٨٩
المجموع	٣٨	١٠٠

ويتضح من الجدول أن غالبية الباحثين من الذكور بنسبة ٦٣,١٦٪، في حين أن نسبة الإناث الباحثات في مشكلة الإدمان بلغت ٢٨,٩٥٪، وأن أكثر من باحث بلغت ٧,٨٩٪. وهذا يتبادر إلى الذهن تساؤلان:

الأول: هل مشكلة المخدرات وما يشوبها من مشاكل وعقبات تحول دون لتعام الباحث هذا المجال؟  
الثاني: عدم التعاون بين الباحثين حيث لم نجد في الـ ٣٨ دراسة سوى ثلاث دراسات بنسبة ٧,٨٩٪.

## ٣ - منهج الدراسة المستخدم:

جدول رقم (٣) يحدد منهج الدراسة المستخدم

لمنهج المستخدم	ك	%
منهج وصفي (كمي)	٢٤	٦٣,١٦
منهج دينامي	١١	٢٨,٩٥
استخدام أكثر من منهج	٣	٧,٨٩
المجموع	٣٨	١٠٠

ويتضح من الجدول أن غالبية الباحثين بنسبة ٦٣,١٦٪ يميلون إلى استخدام المنهج الوصفي (الكمي) الذي يهدف إلى استخراج أرقام وللكشف عن دلالاتها

الإحصائية دون التحقق في التغيرات أو الدلالات التي تكمن خلفها، في حين نجد أن نسبة ٢٨,٩٥٪ يستخدمون المنهج الإكيليكي والذي يهدف إلى سير أغوار الظاهرة بوسائله الإسماعلية إضافة إلى وجود نسبة ٧,٨٩٪ من الباحثين يستخدمون أكثر من منهج في تناول الظاهرة كأن يستخدم المنهج الوصفي (الكمي) ثم اختيار عدد من الحالات (موضوع الدراسة) وتناولها بأدوات المنهج الإكيليكي.

## ٤ - عدد الدراسات التي تناولت ظاهرة الإدمان وفقاً للمرحلة التاريخية (كل عشر سنوات):

جدول رقم (٤)

يتناول عدد الدراسات / عشر سنوات

عدد الدراسات/ عشر سنوات	ك	%
من ١٩٦٠ حتى ١٩٧٠	٣	٧,٧٩
من ١٩٧١ حتى ١٩٨٠	٣	٧,٨٩
من ١٩٨١ حتى ١٩٩٠	١٦	٤٢,١١
من ١٩٩١ حتى ١٩٩٧	١٦	٤٢,١١
المجموع	٣٨	١٠٠

ويتضح من الجدول تسارى الدراسات في عقد الستينيات والسبعينيات بنسبة ٧,٨٩٪ وكذا تسارى عدد الدراسات في مرحلة الثمانينيات وحتى عام ١٩٩٧ بواقع ٤٢,١١٪ دراسة. وهذا يتفق مع العرض التاريخي لمشكلة المخدرات في مصر، حيث أن الدراسات التي تناولت المخدر في مصر طوال عقدى الستينيات والسبعينيات قد تناولت مخدر الحشيش والأفيون، في حين

المتفحص للعديد من الدراسات يجدها قد استخدمت مجموعة تجريبية واحدة (محمد رشاد كفاقي ١٩٧٣، ١٩٨٠، محمد رمضان ١٩٨٢، عبدالله عسكر ١٩٨٦، ماهر نجيب إلياس ١٩٨٦) وغيرها من الدراسات، في حين نجد دراسات قد استخدمت مجموعتين تجريبيتين (دراسة طاهر شلقوت ١٩٨٨، عادل عبدالله ١٩٨٩، محمد غلام ١٩٩٦).

إضافة إلى أن عدد الذكور المدملين (موضوع للدراسة) قد بلغوا ٩٥,٢٤٪ في حين أن نسبة الإناث بلغت ٤,٧٦٪ مما يعكس أن عدد المدملين الذكور أكثر وعل تفسير ذلك أن الذكور هم الذين يواجهون الضغوط أكثر من النساء كذا تسمح لهم أجهزة التنشئة الاجتماعية بحريات أكثر وبدرجة من السماح على عكس الموقف من النساء.

وحتى إذا نظرنا إلى نسبة الذكور الضابطة المستخدمة في الدراسات سوف نجد أن نسبتهم ٩٨,٩٧٪ في حين أن نسبة الإناث الضابطة قد وصلت إلى ١,٠٣٪ وتعاكس للنسبة السابقة حقيقة أن الذكور المدملين للمستخدمين في الدراسات بل وكذا المجموعات الضابطة نسبتهم أكثر من الإناث، فهل التفسير الذى قدمناه يصلح لإبراز هذه الحقيقة، حقيقة تعرض الذكور للضغوط أكثر من الإناث أم أن المجتمع مازال متحفظاً في إيمان الفتاة؟ أم ماذا من المواصل الأخرى؟

إضافة إلى وجود دراستين لم تحدد عدد العينة (عكاشة ١٩٨٦) محمد يسرى دعيس (١٩٩٤).

ظهرت أنواع أخرى في السوق المصري في بداية عام ١٩٨٠ وخاصة عودة الهيروين والكراكاين وكذا المكستون فورت والعديد من الأقراص التخليفية المؤثرة في الأعصاب سواء كانت مهلوسة أو مهبطة ومثبطة أو بعبارة مجملية زيادة المعروض وبالحالي زيادة الطلب (المجلس القومي لمكافحة وعلاج الإدمان، التقرير التمهيدي، ١٩٩١ من ص ٣٩:٩٢). مما يعنى مولكية البحث العلمى لظاهرة تصاعد الإقبال على الإدمان في مصر.

## ٥ - العينات المستخدمة في الدراسة :

جدول رقم (٥)

يوضح عدد العينات المستخدمة في الدراسات

العينات	ن	٪
المجموعة التجريبية	٤٤٥٥	٧٧,٤٤
المجموعة الضابطة	١٢٦١	٢٢,٠٦
المجموع	٥٧١٦	١٠٠
الذكور المدملين	٤٢٤٣	٩٥,٢٤
الإناث المدملين	٢١٢	٤,٧٦
المجموع	٤٤٥٥	١٠٠
الذكور الضابطة	١٢٤٨	٩٨,٩٧
الإناث الضابطة	١٣	١,٠٣
المجموع	١٢٦١	١٠٠

ويتضح من الجدول أن عدد أفراد المجموعة التجريبية قد وصل إلى ٧٧,٩٤٪ في حين أن نسبة المجموعة الضابطة قد بلغت ٢٢,٠٦٪. والواقع أن

## ٦ - عدد مدمنى كل مخدر فى الدراسة :

جدول رقم (٦) يوضح عدد مدمنى كل مخدر

مدمنى كل مخدر	ك	%
حشيش	٦٤٣	١٤,٤٣
أفيون	٧٧	١,٧٣
حبوب (بكافة أنواعها)	١٢٨٦	٢٨,٨٧
ماكستون فوريت	٨٦	١,٩٣
هيروين	٤٨٠	١٠,٧٧
كحول	١٧٠	٣,٨٢
إدمان متعدد	٧٠	١,٥٧
مواد طيارة	٥٠	١,١٢
أدوية الكورادين	٨٦	١,٩٣
غير محدد	١٥٠٧	٣٣,٨٣
للمجموع	٤٤٥٥	١٠٠

ويتضح من الجدول أن المواد للمخدرة غير المحددة قد بلغت نسبتها ٣٣,٨٣ % تلويها مدمنى الحبوب (بكافة أنواعها) ونسبتها ٢٨,٨٧ %، إضافة إلى إدمان الحشيش ونسبته ١٤,٤٣ % ثم مدمنى الهيروين ونسبتهم ١٠,٧٧ %، ثم أقل نسبة مدمنى (مواد طيارة - استنشاق) وبلغت نسبتهم ١,١٢ %.

ولعل الأرقام السابقة تعكس حقيقة أن الدراسات التى تناولت الإدمان قد نشطت فى مرحلة الثمانينيات نتيجة لحرص السوق المصرية لمخدرات أكثر فثكا مقارنة بمخدر الحشيش والأفيون والذين ظلا مدرعين على الساحة المصرية منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى عام ١٩٧٩، ولعل دراسة عبدالله عسكر (١٩٩١) ولذى تناول

إدمان الأدوية المصنوعة على مادة الكورادين (وهو أحد مشتقات الأفيون) وقد غزا السوق مؤخرا مخدر البانجو، وفى حدود علم الباحث يوجد العديد من الدراسات قيد الدراسة ولذى تتناول مدمنى هذا المخدر وإن كانت لم تر الدور بعد، إضافة إلى دراسة سامى عبدالقوى وإيمان صبرى (١٩٩٧) حيث تناولت دراسة إدمان المواد الطيارة (الاستنشاق) لدى عينة من الأطفال وهى دراسة جيدة تنبه إلى خطورة تملأ الإدمان لدى عينات الأطفال، وإن كانت دراسة محمد غالم (١٩٩٦) قد تناولت بالدراسة المقارنة عينات مدمنة لهذا المقار.

## ٧ - أدوات الدراسة أو الطرق المستخدمة

### فى جمع البيانات:

جدول رقم (٧) يوضح الطرق المستخدمة فى جمع البيانات فى الدراسات الميدانية

أدوات الدراسة	ك	%
الاستبيان	٢١	١٨,١٠
المقابلة	١٨	١٥,٥٢
القياس الموضعى	٤٢	١٦,٢٢
القياس الإسقاطى	٢١	١٨,١٠
للقياس شبه الإسقاطى	٦	٥,١٧
الملاحظة	٣	٢,٥٩
دراسة الحالة	٢	١,٧٢
الإخباريون	١	٠,٨٦
تحليل الأحلام	١	٠,٨٦
الفحص الطبى	١	٠,٨٦
المجموع	١١٦	١٠٠

لماذا يتم تعلم السلوك؟ لماذا يتوقف السلوك (لطفى، أبو  
العزيز الجمل، ١٩٨٨، ٤٢:٦١).

ومن هنا فإن العديد من الدراسات التي تناولت قضية  
الإيمان قد اهتمت بهذه القضية نذكر منها دراسة المركز  
للقوى (١٩٦٤) والتي هدفت إلى الكشف عن أكبر عدد  
ممكن من العلاقات بين تعاضى الحشيش وبين العديد من  
المتغيرات ومن أهمها دوافع التعاضى ومنها: مجازاة  
الأصدقاء، للفرقة، حب الاستطلاع، محاولة الظهور  
بمظهر للرجولة، محاولة نسيان المشكلات. وكذا زيادة  
فاعلية النشاط الجسدى، وهو نفس ما هدفت إليه سعد  
المغربى (١٩٦٠). وكذا دراسة مصرى حنورة (١٩٨٣)  
وجبر محمد جبر (١٩٨٥)، وأحمد عكاشة (١٩٨٦)،  
سلى على سليم (١٩٨٩)، ودراسة محمد سلامة غبارى  
(١٩٩١)، ودراسة جبر محمد جبر (١٩٩٥)، ولذى تناول  
دوافع إيمان الهيريون والكركابين. وقد اتفقت هذه  
الدراسات فى ذكر العديد من الأسباب والدوافع التى تدفع  
إلى اللجوء إلى التعاضى، وإن اختلفت النسبة المئوية لكل  
عامل من دراسة إلى أخرى.

فى حين أن الدراسات التى اتخذت من المنهج  
الإكسبيري مطلقاً ومكأ لها اعتمدت على هذه الصيغة  
التي تكرها مصطفى زبور (١٩٦٣) فى تفسير السلوك  
المرضى (ومله الإيمان) وفقاً لنظرية التحليل النفسى  
والتي تنص على أن «الإحباط الذى لا يقوى الراشد على  
مواجهة آثاره النفسية يحل ويقضى مناسب، سواء كان ذلك  
نتيجة لضخامة الإحباط أو الاستعداد، نشأ قوامه عدم  
القدرة على احتمال الإحباط، والأغلب أن يكون ذلك  
مزيجاً من العاملين فقط، وتؤدي نتائج الإحباط الصدمى

ويتضح من الجدول أن استخدام الباحثين لأدوات  
القياس الموضوعى (الكى) قد بلغت ٣٦.٢٢٪ فى حين  
تساوت نسبة استخدام الاستبيان مع القياس الإسقاطى  
بنسبة ١٨.٣٪، تليهم المقابلة بدرجاتها المختلفة بنسبة  
١٥.٥٢٪ فى حين تساوت نسبة استخدام تكتيك: تحليل  
الأحلام، الإخباريون، الفحص الطبى بنسبة ١٠.٨٦٪ علما  
بأن هذه النتيجة (استخدام للقياس الكى) تؤيد ما نص  
النتيجة التى تم التوصل إليها فى الجدول رقم (٣) من  
حيث استخدام المنهج الكى فى الدراسات بنسبة ٥٠٪.

وإذا كان الوصول إلى الدلالات الإحصائية المختلفة  
مهماً ويعطى للبحث قيمة إلا أن تفسير مغزى هذه  
الدلالات أو حتى عدم وجود دلالات إنما يعتمد على خلفية  
الباحث للنظرية، ومدى عراكه للواقع وجدله له جدلاً  
ديالكتيكياً يدرى الظاهرة ويغوص فى أعماقها مهتماً  
بدلالات الإحصاء وفى نفس الآن غير مقيد بها.

## ثانياً: أهم القضايا التى أثارها الدراسات الميدانية والتي تناولت الإيمان فى مصر

### أولاً: قضية أسباب ودوافع الإيمان:

تمد الدافعية أحد العوامل الهامة فى فهم السلوك، ذلك  
أن الدافعية عبارة عن عامل دافع يستثير سلوك الإنسان  
ويوجهه ويعتق فيه الكمال، والدوافع مفهوم نفترضه  
خلف السلوك ويتأثر بالعوامل الخارجية وينتهى بالتوصل  
إلى تحقيق الهدف (لوارد ج. موراى، ١٩٨٨، ٢٨:٢٩)  
ولذا يرى لطفى سليم وأبو العزيز (١٩٨٨) أننا لى نفهم  
الدافعية فهماً صحيحاً فإن ذلك يقتضى من الإجابة على  
أربعة أسئلة: لماذا يبدأ السلوك؟ ما الذى يوجه السلوك؟

النفسى إلى توتر يؤدي بدوره إلى الكوصم إلى أنماط من السلوك تميز مرحلة الطفولة، خلاصاً من الموقف المحيط (مصطفى زيور، ١٩٦٣، ٧٦: ٧٧).

وعلى هذا النهج سارت دراسى سعد المغربى (١٩٦٠، ١٩٦٦)، ودراسى محمد رشاد كفاى (١٩٧٣، ١٩٨٠)، ودراسة محمد رمضان (١٩٨٢)، ودراسة عبدالله عسكر (١٩٨٦)، ودراسة ماهر نجيب (١٩٨٦)، ودراسة هناد أبو شهبة (١٩٩٠)، ودراسة محمد غانم (١٩٩٦). ولا شك أن الاهتمام بدراسة الدوافع والأسباب هام فى التوقف على البدايات وبالتالي يمكن التعامل مع المشكلة من جذورها ومواجهتها بحسم.

#### ثانياً: قضية المواد المخدرة - أنواعها .. أضرارها:

حرصت كل دراسة تتناول مدمنى مخدر ما على أفراد باب مستقلاً يتحدث عن طبيعة المخدر وأضراره، ولا مانع من تقديم عرض تاريخى لهذا المخدر سواء فى مصر أو العالم. وحجم الظاهرة فى الوقت الراهن وعدد المدمنين وكمية المضبوطات. كافة الدراسات التى تتناول مخدر الحشيش مثلاً بدءاً من دراسة المغربى (١٩٦٠) حتى دراسة رابوية تسوقى (١٩٩٥) قد أكدت على أن هذا المخدر من أقدم المخدرات التى عرفها الإنسان، وأن الحشيش من أكثر أنواع المخدرات لتشاراً فى دول لشرق الأوسط ويعرف بأسماء متعددة (هانى عرموش، ١٩٩٣، ٩٢)، كما أن الحشيش قد ارتبط ببعض المذاهب المتطرفة، وذلك لأن كلمة «الحشاشين» قد أطلقت فى الأصل على طائفة من الإسماعيلية عاشت مع زعيمها حسن الصباح حيث كان يوحى إليهم تحت تأثير المخدر باغتتيال خصومه (التمرناش، ١٩٨٢، ٢١٠) وقس على

ذلك مخدر الأفيون (حيث لا نجد إلا دراسين فقط المغربى، ١٩٦٦، وفارق عبد السلام، ١٩٧٧)، وكذا مخدر الهيروين الذى يعد من المخدرات الأكثر خطورة وله تاريخ طويل من الاستخدام فى العديد من دول العالم ومنها الولايات المتحدة الأمريكية (Jerome Platu، 1988، pp 3: 34)، وقس على ذلك باقى المخدرات وكذا إيمان للمواد الطيارة أو المستنشقات Volatile Solvents مثل البنزين والطلاء (الدوكو) ومخفف الطلاء (التر) والأعماض وغيرها من المركبات. وقد حرص سامى عبد القوى، وإيمان محمد صبرى على الاستفادة فى الحديث عن هذه المواد وأضرارها (سامى عبد القوى، إيمان محمد صبرى، ١٩٩٧، ٩٢: ١٠٠). ولا شك أن التقدير بذكر تاريخ المخدر وأضراره وعدد مدمنى هذا المخدر وكمية المضبوطات وفقاً لإحصائيات الإدارة العامة لمكافحة المخدرات، هام ويلقى أضاء على طبيعة الظاهرة ومدى انتشارها فى البيئة المصرية وتحديداً فى فترة زمنية محددة.

#### ثالثاً: قضية ديناميات شخصية المدمن:

حرصت على العديد من الأبحاث والدراسات التى انطلقت من المنهج الإكلينيكي إلى الحديث عن سمات شخصية المدمن، بل حتى الدراسات النظرية قد استفادت من هذا الكم المتراكم من نتائج هذه الأبحاث. وقد انفتحت الدراسات على وجود سمات نفسية معينة تميز شخصية المدمنين (بيتر لورى، ١٩٩٠، ٥١) (جون ج. تايلور، ١٩٨٥، ١٤٨-١٤٩)، (عبدالمجيد منصور، ١٩٨٦، ١١٤)، (سمد جلال، ١٩٨٦، ٤٥٠)، (عادل صافى، ١٩٨٦، ٢٩-٣٢)، (محمد شعلان، ١٩٧٩، ١١٢: ١١٣) بل إن

وعلى عن للبيان أن نظرية للتحليل النفسى فى الإنسان تخلف عن النظرية السلوكية، والذين يرون أن الإيمان متعلم، وهذا ذلك يختلفان عن تفسيرات علماء الاجتماع والذين يرجعون الإيمان إلى مشاكل وظروف أو تسامح أو تشدد المجتمع تجاه مفكر ما، إضافة إلى التفسيرات البيولوجية والفسيولوجية (محمد غام، ١٩٩٦، ٢٤: ٢٧) وكافة التفسيرات هذه يحرص الباحث على ذكرها، وإن كان من خلال تحليل مضمون هذه الدراسات لا نجد إلا تبنيًا للنظريتين للتحليل النفسى والسلوكية فيما يتعلق بالدراسات النفسية، وتبنى وجهة نظر علماء الاجتماع فى الدراسات التى تنطلق من وجهة اجتماعية أو أنثروبولوجية مثل دراسات (سلاوى على سليم ١٩٨٩، محمد سلامة غباري ١٩٩١، يسرى دهيس ١٩٩٤) حيث ركزوا على الأسرة من حيث التصدع من عدمه أو على للمفكرات التى حدثت فى المجتمع ككل وأدت إلى نشوء أمر استفحال الظاهرة.

فى حين أن للدراسات التى تبنت وجهات النظر الأخرى محدودة إن لم تكن معدومة.

#### خامساً: قضية بعض المفكرات المرتبطة بالإيمان:

تناولت العديد من الدراسات علاقة الإيمان مع العديد من المفكرات الأخرى. ففى سبيل المثال تناولت هناك أبو شهبة للعلاقة بين الإيمان والذكاء، وقد وجدت فروقاً بين محملى الهذريين وبين غير المدمنين فى نسبة الذكاء اللغوية والعلمية والكيفية لسالم غير المدمنين (هنا أبو شهبة، ١٩٩٠، ٣٠٧: ٣٣٧).

أما عن علاقة المدمنين بعملية التنشئة الاجتماعية فقد تناولت إيمان محمد سبى (١٩٩٠) قضية النظرة

العديد من الدراسات والأبحاث قد طرحت قضية: هل الإنسان وراثى أم مكتسب؟ وللإجابة عن هذا التساؤل استفاضوا فى ذكر الطرق والمنهج لإثبات أو نفي ذلك (محمد غام، ١٩٩٦، ٢٣: ٢٤).

ولذا فإن كافة الدراسات التى انطلقت من نظرية التحليل للنفسى قد حرصت على ذكر العديد من هذه السمات، ومبر أغوار المدمن للتعرف على طبيعة البناء النفسى له مثل: ضعف الذكاء، الرجزية، كف العدوان واضطراب التوحد الجنسى، واضطراب الوجد وفقدان اللفظ العاطفى، والشعور بالتبذ... وغيرها من السمات. ولعل دراسى الصغرى (١٩٦٠، ١٩٦٦) وكذا دراسى محمد رشاد كفاى (١٩٧٣، ١٩٨٠)، محمد رمضان (١٩٨٢)، ساهر نجيب (١٩٨٦)، وهناء أبو شهبة (١٩٩٠)، ومحمد غام (١٩٩٦) تؤكد هذا المعنى فى النظر إلى تحليل شخصية المدمن والوقوف على بذاته النفسى الذى يتضح فى عجزه عن مواجهة الإحباط وبالعالمى اللجوء إلى أساليب أو ميكانيزمات دفاعية للتعامل مع الذات المدهارة والواقع المحيط.

#### رابعاً: قضية النظريات التى فسرت الإيمان:

بما أن الإيمان يعد من المشكلات المستعصية على الفهم، ويتطلب جهود العديد من المتخصصين لذا لا عجب أن نجد أن كل باحث ينطلق متبنياً وجهة نظر معينة فى تفسير ظاهرة الإيمان، أو يقدم بحرض كافة النظريات التى طرحت لتفسير الظاهرة (دون تبني وجهة نظر معينة) أو نجد على السند تحسباً تاماً للنظرية التى يتبناها الباحث ورفض ما عدلها، وأن فى نظريته التى يجتازها للتفسير الكافى والشافى لكل ما يجد من تساؤلات.



الاجتماعية (مقياس إدراك الأبناء لمعاملة الآباء) وقد توصلت إلى العديد من النتائج الخاصة بهذا الجانب وكيف أن الإدراك مشوه لدور الآباء في عملية التربية (إيمان محمد صبرى، ١٩٩٠).

وهناك دراسات تناولت العلاقة بين الإيمان والعديد من جوانب الاغتراب نذكر منها دراسة إيمان عبدالله البنا (١٩٩٠) حيث تناولت العلاقة بين الإيمان والاضطراب وقد وجدت انتشار الاضطراب لدى مجموعة للدراسة (الهيرويين/ الحفيظ/ والأقراس المخدرة) بدرجة أعلى لدى متعاطي المخدرات مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، ويوجد فروق دالة بين مجموعتي الدراسة من حيث مظاهر الاضطراب، وكذا أنواع الاضطراب، حيث إن الإنسان ما هو إلا نوع من الاضطراب سواء عن الذات أو عن الواقع المحيط (إيمان البنا، ١٩٩١). وكذا الإحصاس الجمالى (عبد السلام الشيخ ١٩٩٥) ووجهة الضبط (حسين فايد ١٩٩٧، محمد غانم ١٩٩٦)، ونجد العديد من سمات الشخصية لدى المدمنين مثل دراسة ماجدة طه فهمي (١٩٨٩) حيث وجدت ارتفاع نسبة الاكتئاب والتلق لدى المدمنين مقارنة بغير المدمنين،. وكذا التعرف على العديد من جوانب للشخصية الأخرى مثل حالات للهوس، والانقباض أو غيرها من الجوانب التي يقيسها اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، وطبيعة المدون لدى المدمن حيث وجد ارتفاع للتفكير السلبي عند متعاطي المخدرات بشكل دال إحصائياً، كما في دراستي محمد رمضان (١٩٨٢)، وفرج طه وآخرون (١٩٩٠) وكذا تناول مفهوم الذات أو تقديرها في العديد من الدراسات وغيرها من المقامير.

## سادساً: مقارنات بين فئات من مدمنى المخدرات داخل الثقافة الواحدة:

في الحقيقة فإن المقارنات بين مدمنى مخدر ما بمدمنى مخدر آخر داخل الثقافة الواحدة قد حظيت باهتمام قليل جداً ولم نجد سوى ثلاث دراسات في هذا الصدد.

حيث قام حسين فايد (١٩٩٢) بدراسة مقارنة لديناميات شخصية متعاطي الهيرويين ومتعاطي الحفيظ مستخدماً أيضاً مجموعة ثالثة ضابطة، والعديد من الأدوات الإحصائية والدينامية متوصلاً إلى العديد من للفروق الدالة بين مدمنى الهيرويين ومدمنى الحفيظ (حسين فايد، ١٩٩٢).

وبداسة أحمد محمد درويش (١٩٩٢) وقد قارن - أيضاً - بين مدمنى الكحول ومدمنى الأمفيتامين بالحقن، مستخدماً مجموعة ثالثة ضابطة، وكذا العديد من الأدوات الإحصائية والدينامية متوصلاً إلى العديد من الفروق والتفسيرات التي قدمت كبيان لوجود اختلافات في ديناميات شخصية مدمنى كل مخدر (أحمد درويش، ١٩٩٢).

وبداسة يسرى محمد دعيبس (١٩٩٤) والتي تناولت الحياة الاجتماعية للمدمن في الفئات المختلفة، حيث تناول مجموعة من المدمنين في المجتمع البدوي، ثم الحضري والريفي، ولم يجدد عدد العينة في كل مجتمع، مستخدماً أدوات الأندريولوبجيا من ملاحظة إخباريين وتسجيل صوتي واستبيان لجمع المعلومات متوصلاً إلى وجود العديد من الاختلافات بين المدمنين في كل ثقافة فرعية على حدة (يسرى دعيبس، ١٩٩٤).

## سابقاً: مقارنات بين فئات من مدمني المخدرات - مقارنة عبر ثقافية:

لم نجد سوى دراستين في هذا المجال:

دراسة ماهر شلثوت (١٩٨٨) حيث قام بالمقارنة حول استخدام العقاقير المؤثرة في الحالة النفسية في كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة من ١٢٠٠ شخص من المعتمدين على المواد الفعالة نفسياً مستخدماً الاستمارة التي صممها سريف وزملاؤه حول استعمال الكحول والسجائر والمواد الفعالة نفسياً، متوصلاً إلى العديد من النتائج الإحصائية بين المدمنين في كلا الحضارتين (ماهر شلثوت، ١٩٨٨).

والدراسة الثانية لمحمد حسن غانم (١٩٩٦) حيث قارن بين ١٠٠ مدمن في الثقافة المصرية ومثلهم في الثقافة السعودية، مستخدماً العديد من الأدوات التي تجمع بين المؤشرات الكمية والكيفية متوصلاً إلى العديد من الاختلافات بين المدمنين في كلا الثقافتين من حيث الاحتياجات النفسية والضيوط، ومركز التحكم والضبوط، البناء النفسي للمدمنين في كلا الحضارتين (محمد حسن غانم، ١٩٩٦).

وعلى عن التبيان أهمية إجراء المقارنات سواء لدخل الثقافة الواحدة، أو بين العديد من الثقافات للوصول إلى ماهر مشترك وعام بين الأفراد والتعرف على ما هو خاص بالبيئة الحضارية، وهذا ولا شك يثرى الثقافة النفسية وهو من صميم علم النفس عبر الحضارتين (محمود أبو النيل، ١٩٨٨).

## ثامناً: الأطفال والإدمان:

كافة الدراسات ركزت على إدمان الشباب على أساس أنهم أكثر الفئات المستهدفة لهذا النوع من الإدمان.

بيد أننا لم نجد طوال هذه الفترة إلا دراسة واحدة قد نبهت إلى خطورة تسال الإدمان إلى فئة الأطفال وخاصة إيمانهم للمواد المتطايرة وهذا الإدمان قد أخذ في الانتشار بين المراهقين والأطفال بشكل خاص وهو ما يعد كارثة لأي مجتمع يخطر لأطفاله في تعاطي ما تسمح به إمكاناتهم... ومثل هذه المجتمعات التي تصاب في شبابها ولأطفالها بكارثة الاعتماد على المخدرات، تكون قد خسرت الحاضر والمستقبل معاً، (سامي عبدالقوى، إيمان محمد صبرى، ١٩٩٧، ص ٩٢). إضافة إلى أن محمد غانم (١٩٩٦) قد استخدم ضمن دراسته عدد (٧) من مدمني المواد الطيارة في مصر، و(٥) من مدمني المواد الطيارة بالسعودية، وإن كانت كارثة تسال الإدمان إلى الأطفال قد نبه إليها بشدة سامي وإيمان (١٩٩٧).

تلك كانت باختصار أبرز القضايا التي أثارها الدراسات الميدانية والتي انطلقت من تناول الإدمان في مصر. وإن كانت هناك العديد من القضايا نأمل تناوئها مستقبلاً مثل:

- ١ - قضية علاج الإدمان في مصر بين الواقع والمأمول.
- ٢ - النظريات المختلفة التي تسري كيفية العلاج وأيهما أصح البيئة المصرية.
- ٣ - حجم الانتكاسة Relaps بعد المرور بخبرة العلاج وأسباب ذلك.
- ٤ - مشاركة الأسرة وأجهزة التنشئة الاجتماعية في مواجهة الظاهرة.

## المراجع العربية

١١ - جبر محمد جبر: **التفاعل النفسي والاجتماعية لتعامل الحشيش** لدى بعض فئات من المجتمع، ماجستير غير مشروعة، كلية البتات، جامعة عين شمس، ١٩٨٥، القاهرة.

١٢ - ———: **تفاعل إسمان الهديون والكوكايين** - دراسة استطلاعية، مجلة علم النفس، العدد ٣٣، لسنة ٩، ١٩٩٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٣ - حسون فؤاد: **دراسة مقارنة لديناميات شخصية متعاملين الهريون ومتعاملين الحشيش**، رسالة ماجستير غير مشروعة، آداب عين شمس، ١٩٩٢، القاهرة.

١٤ - ———: **رؤية منوط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا** لدى متعاملين المراءد المتعددة، مجلة علم النفس، العدد ٤٢، لسنة ١١، يونيو ١٩٩٧، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٥ - **راوية محمود حسين نسوي**: **تقدير الذات وملائته بكل** من القلق والاكتئاب لدى متعاملين الحشيش، مجلة علم النفس، العدد ٣٥، لسنة ٩، ١٩٩٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٦ - **راوية محمود حسين نسوي**: **دراسة في بعض المتغيرات النفسية لمتعاملين الكحوليات وغير المتعاملين** - دراسة مقارنة، مجلة علم النفس، العدد ٣٣، مارس ١٩٩٥، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

١٧ - **سعد المقرئ**: **تعاملي الحشيش - دراسة نفسية اجتماعية**، رسالة ماجستير (١٩٦٠) نشرت في كتاب بنس النوران، الطبعة الثانية، دار للكتاب الجامعي، ١٩٨٦، القاهرة ١٢.

١٨ - ———: **سيكولوجية تعامل الأفيون ومشتقاته**، رسالة دكتوراه (١٩٦٦)، نشرت في كتاب بنس النوران، ١٩٨٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦، لبنان.

١٩ - **سلوى على سليم الإسلام والمخدرات** - دراسة سيكولوجية لأثر التغيير الاجتماعي على تعامل الشباب للمخدرات، مكتبة وهبة، ١٩٨٩، القاهرة.

٢٠ - **سعد جلال**: **في الصحة العقلية - الأمراض النفسية والعقلية** والاندراقات السلوكية، دار الفكر العربي، ١٩٨٦، القاهرة.

١ - **المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية**: **بحث** تعامل المخدرات في الجمهورية العربية المتحدة، ١٩٦٤، القاهرة.

٢ - **إفرايم ج. موراي**: **الحفنية والانفعال**، ترجمة أحمد عبدالمعز سلامة مراجعة محمد عثمان نجاني، دار للشرق، ١٩٨٨، القاهرة.

٣ - **لجنة المستشارين العلميين** - **الجلسة القومية لمكافحة** وعلاج الإدمان: **التقرير للتصديقي باقتراح استراتيجيات قومية** متكاملة لمكافحة المخدرات ومعالجة مشكلات التعامل والإدمان، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩١، القاهرة.

٤ - **أحمد عكاشة**: **«معرفة تعامل المخدرات والكحوليات بين** طلاب الجامعة ومعرفة أسباب التعامل» في: محمد نسوي، **الإدمان في مصر**، ١٩٨٦، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٥ - **أحمد محمد درويش**: **دراسة مقارنة في ديناميات شخصية** مدمني الكحول ومدمني الأمفيتامين بالمتن، رسالة ماجستير غير مشروعة، آداب عين شمس، ١٩٩٢، القاهرة.

٦ - **إسمان عبدالمثلث الهنا**: **دينامية العلاقة بين الاغتراب وتعاملي** المخدرات لدى طلبة الجامعة، ماجستير غير مشروعة، آداب عين شمس، ١٩٩١، القاهرة.

٧ - **إسمان محمد صبري**: **الإدمان لدى الشباب** - دراسة نفسية اجتماعية، ماجستير غير مشروعة، كلية البتات، جامعة عين شمس، ١٩٩٠، القاهرة.

٨ - **بيتر لوري**: **المخدرات: حقائق اجتماعية ونفسية وسلبية**، ترجمة نور الدين خليل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠، القاهرة.

٩ - **ديويولدان فان دالين**: **منابع الإدمان في التربية وعلم النفس**، الطبعة الرابعة، ١٩٩٠، الأنجلو، القاهرة.

١٠ - **جون ج. تايلور**: **عقول المستحيل**، ترجمة لطفي نسيم، عالم المعرفة، العدد ٩٢، أغسطس ١٩٨٥، الكويت.

٢٢- فرج طه وآخرون: التطبيب في المخذرات - دراسة لجمعية لجمعية في مصر، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، وزارة الداخلية، ١٩٩٠، الرياض، السعودية.

٢٣- فاروق عبد السلام: سيكولوجية الإنسان، عالم الكتب، ١٩٩٧، القاهرة.

٢٤- نطفى شظيم، أبو الغلام جمال: نظريات النظم السامرة وتطبيقاتها للتربية، الهيئة المصرية، ١٩٩٨، القاهرة.

٢٥- مصطفى زهران: تماثل الحشيش كمسألة نفسية، التحليل النفسي لجمال للتخدير بالحشيش ولعلم شخصية متعلم، للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٣، القاهرة.

٢٦- محمود السيد أبو اللؤلؤ: علم النفس عبر الحضارة، دار للهيئة العربية، ١٩٨٨، بيروت، لبنان.

٢٧- ماجدة طه هسي: سوء استعمال الهيروين - دراسة لمرآته النفسية والديمقراطية والإكليريكية في المرضى النفسيين بالمستشفيات، دكتوراه غير مشورة، طب الحرفية، قسم الأمراض النفسية والصعبة، ١٩٨٩، القاهرة.

٢٨- محمد محمد شعلان: الهناء بلا كيمياء للأبناء والأبناء الناشئ للمراف، ١٩٨٦، القاهرة.

٢٩- محمد رشاد كفاي: سيكولوجية انتهاء المخدر لدى متعلم الحشيش، ماجستير غير مشورة، أدب عين شمس، ١٩٧٣، القاهرة.

٣٠- : التحقيق التجريبي بواسطة التماس النفسي لنظرية التحليل النفسي، دكتوراه غير مشورة، أدب عين شمس، ١٩٨٠، القاهرة.

٤١- محمد يسري دهيم: الحياة الاجتماعية للدمج في القنات المختلفة- دراسات أنثروبولوجية الجريمة، فريز وكالة التبأ للشر والتوزيع، ١٩٩٤، القاهرة.

٤٢- محمد رمضان محمد: تماثل المخدرات لدى الشباب المتعلم، رسالة دكتوراه، أدب عين شمس، ١٩٨٢ - نشرت في كتاب بطرين سيكولوجية الجنح والإدمان، ١٩٨٦، غير مبين الناشر، القاهرة.

٤٣- مصري طه: مشكلة تماثل المخدرات والكحوليات بين طلاب الجامعة: قرارات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، إعداد وتنسيق لويس مائة، المجلد ٤، الهيئة المصرية

٢١- سامي عبد الفتاح على، إيمان محمد صبرى: سوء استخدام المواد المتطيرة لدى الأطفال - دراسة نفسية لجمعية استطلاعية، مجلة علم النفس، المجلد ٤٢، المجلد ١١، يوليو ١٩٩٧، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

٢٢- طاهر عل الدين فتوت: دراسة مقارنة حول استخدام العقاقير المؤثرة في الحالة النفسية في كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية، دكتوراه غير مشورة، طب الأزهر، قسم الأمراض النفسية والصعبة، ١٩٨٨، القاهرة.

٢٣- عبد السلام أحمدى: بعض الشروط المسبقة عن الاعتماد على المخدرات والعقاقير، مجلة علم النفس، المجلد ٨، ١٩٨٤، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

٢٤- عبد الله السيد عسكن: تماثل الأفراس المخدرة وعقاقير الهارسة لدى الشباب المتعلم، ماجستير غير مشورة، أدب الزقازيق، ١٩٨٦.

٢٥- : سوء استعمال الأدوية المخدرة على مادة الكورالين - دراسة استكشافية، مجلة دراسات نفسية، أكتوبر ١٩٩١، رابطة الأخوان للنفس، القاهرة.

٢٦- عادل مراد نصرالله: الإدمان - مظاهر وعلاجه، عالم للمعرفة، المجلد ٢٥٦، ١٩٨٢، الكويت.

٢٧- عبد المجيد سيد أحمد منصور: الإدمان: أسبابه ومظاهره - الترقية والعلاج، مركز أبحاث مكافحة الجريمة، ١٩٨٦، الرياض، السعودية.

٢٨- عزة عبد الغنى جمال: الإدمان والأداء الإنسانى (النفسي، الرياضى، الأكاديمي)، دار القصة للنشر والتوزيع، ١٩٩١، القاهرة.

٢٩- عادل على عبد الله: علاقة الحرمان المؤقت من الرالدين وإدمان الشباب على تماثل الهيروين - دراسة نفسية لجمعية، ماجستير غير مشورة، أدب عين شمس، ١٩٨٩، القاهرة.

٣٠- عادل صافى: الإدمان له علاج، دار للنشر للطباعة، ١٩٨٦، القاهرة.

٣١- عبد السلام الشيخ: المقارنة بين المظاهر الجمالية في حالات التحذوق الجمالى وفي حالات الإدمان عدد الأسوياء والمعتدين، مجلة علم النفس، المجلد ٢٣، لسنة ٩١، مارس ١٩٩٥، القاهرة.

حمضارية مخاونة، رسالة حكوراه، آداب عين شمس، غير منشورة، ١٩٩٦، القاهرة.

٤٧- هاني عرموش: المخدرات - إسقاطات الشيطان، ناز للنفس للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٣، بيروت، لبنان.

٤٨- همام أبو شهبة: التكامل والسمات المرضية لإيمان الهيرين، المؤتمر الطبى لاساس علم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، الأنجلي، ١٩٩٠، القاهرة.

٤٩- : دراسة إكلينيكية متعمقة - دراسة حالة مومن هروين، مجلة علم النفس، المجلد ١٦، ١٩٩٠، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

المربية، إعداد وتسيق: لويس مليكة، المجلد ٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٤٤- ماهر لجيب إلياس: سيكولوجية تعاملات الماكستون فورت، ملجستير غير منشورة، آداب عين شمس، ١٩٨٦، القاهرة.

٤٥- ماجدة عبد الفتاح بكر: تملطى بعض طلاب الجامعة المخدرات ونحو التدريب فى القضاء عليها، ملجستير غير منشورة، بنات عين شمس، ١٩٩٠، القاهرة.

٤٦- محمد حسن غالم: الديناميات النفسية للاحتياجات/ المنحرف ومركز التحكم لدى مضمخى للمخدرات - دراسة

## المراجع الأجنبية

50. Heba Ibrahim : Personality Characteristics correlates in drug abuse, Derasat Nafseyah, Vol. 6, November 4, October 1996, pp. 518: 588.

51. Jerawe J. Platt : Heroni addiction theory. reserch and tretment second edition Publishing company Florida, 1988

52. Victor S. M: Role of the Family in Prevention and tretment of substance abuse, cyrent Pzychinty Vol. 2, No. 1, Ain Shams University, 1995.

53. Wolstenholme G. E. & Knight J. eds: Hashish : its chemistery and Pharmacology (ciba Foundation study Group No. 21) London: J & A church-ill. 1995.

## مقدمة

يزداد الاهتمام بالتربية البيئية باعتبارها  
عنصراً فعالاً في الاستجابة للحاجات الفردية  
والاجتماعية المتغيرة في ضوء متطلبات  
الحياة المعاصرة، وما يطرأ على البيئة من  
تغيرات مقصودة وغير مقصودة تؤثر على  
حياة الفرد والمجتمع بصورة مباشرة وغير  
مباشرة.

وما من شك في أن التربية البيئية يمكن  
أن تكون أكثر فعالية وتجاكاً في تقاوى الآثار  
السلبية لهذه المتغيرات، لو أن المجتمع أعد  
لها أفراداً أثناء فترة تعليمهم من خلال  
إكسابهم المفاهيم البيئية التي يمكن أن تدمجهم  
بالخبرات والمهارات التي تساعدهم وتؤهلهم  
للتعامل مع البيئة ومشكلاتها بفاعلية.

## تقويم مقرر الأحياء للفصل الأول الثانوى في ضوء مجموعة من المحكات وأهداف كل من التربية البيئية والتربية السيكولوجية (واقترح وحدة في ضوء ذلك)

د. نجوى نورالدين عبدالعزيز مصطفى

كلية التربية - جامعة قناة السويس

## أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :-

- ١ - معرفة إلى أي مدى يفي مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي للمعلم الدراسي ٩٧ / ١٩٩٨ بخصمية مهارات أساط التفكير المختلفة لدى الطلاب.
- ٢ - معرفة إلى أي مدى تتناسب المفاهيم البيولوجية والبيئية التي أحتوى عليها المقرر مع الخصائص اللغائية للطلاب حسب نظرية بياجيه (٥٥).
- ٣ - معرفة إلى أي مدى يحتوي المقرر على المفاهيم البيئية التي تجعل الطالب يتعامل مع مشكلات البيئة السميطة به بقاعلية ويكون له دور في حلها.
- ٤ - معرفة إلى أي مدى تفي الأهداف التي وضعتها وزارة للتربية والتعليم لمادة الأحياء بتحقيق أهداف التربية للبيئة.
- ٥ - معرفة إلى أي مدى التزم واضعو المقرر بمجموعة السمكات العالمية لتصميم وبناء المقررات والبرامج التعليمية.
- ٦ - التعرف على مدى واقعية الأهداف الموضوعية من قبل الوزارة وسهولة تحقيقها.
- ٧ - التعرف على مدى مراعاة واضعي المقرر لأهداف التربية السيكولوجية وتحقيق خصائص المحقق لذاته.

## مشكلة البحث :

لوحظ في الآونة الأخيرة اهتمام علماء النفس والتربية بعملية التقويم كمدخل لإصلاح وتحسين العملية التعليمية، حيث يحتوي التقويم في طياته على جانبين أساسيين هما التشخيص والعلاج والذي يترتب عليهما تحديد جوانب القوة ولضعفها وجوانب للنقصون لمعالجها.

(٥٥) قامت الباحثة بدني نظرية بياجيه كإطار مرجعي للأساس للنظرى والتأصيلي لإعداد المقررات الدراسية.

وفي الآونة الأخيرة حظيت التربية البيئية بعناية كبيرة من جانب الهيئات والمنظمات الدولية، حيث يزايد الاعتراف الذي يمكن أن تلعبه التربية البيئية في حياة الأفراد والمجتمعات والشعوب، ويأتي هذا نتيجة لعوامل متعددة ومتشابهة ومفصلة تتعلق بعلاقات الإنسان بمقومات بيئته وتضاريفات، لواجهه الجنس البشرى وبفعله على سطح الأرض (١٧: ٨) (٥).

فالمشكلات البيئية واقع لا يمكن إنكاره لأن كل فرد في العالم بعامة وفي دول العالم الثالث بخاصة يعيشها بل ويعاني من ويلاتها، فقد كان للتقدم الكبير الذي وصل إليه الإنسان في مجالات العلم والتكنولوجيا أثره الكبير في إحداث خلل وتدهور في عناصر البيئة ومكوناتها المختلفة، بحيث أصبح خطر الحياة على هذه البيئة كبيراً وتعدى بذلك طاقة احتمالاتها في كثير من البيئات، فقد أصبحنا نسمع عن مشكلات عديدة سببها الإنسان وسلوكه للغاىه تجاهها، فقد قفزت على السطح مشكلات عديدة منها مشكلات نقص الغذاء واستنزاف الموارد الطبيعية والتلوث والطاقة وغيرها من المشكلات التي جمعت عن للشايطات البيئية غير الواضحة تجاه البيئة (٤: ٨٤) .

ولعل تصميم البرامج والمقررات للدراسة في ضوء أهداف التربية البيئية يكسب الفرد خبرات تجعله يعدل من سلوكياته تجاه البيئة التي يعيش فيها والمحافظة عليها، لذا يهدف هذا البحث إلى تقويم مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف كل من التربية البيئية والتربية السيكولوجية بالإضافة إلى مجموعة السمكات العالمية التي يتم في ضوئها بناء وتقويم المقررات والبرامج الدراسية.

(٥) يشير الرقم الأول بين القوسين إلى رقم المرجع بصفحة المرجع والرقم الثاني إلى رقم الصفحة بالمرجع ذاته.

٢ - اكتشاف مدى قدرة مقرر الأحياء على تحقيق أهداف التربية البيئية.

٣ - قد تؤدي نتائج هذا البحث إلى بناء وتطوير مقررات مادة الأحياء لل مرحلة الثانوية العامة بحيث تكون أكثر فاعلية على تنمية مهارات التفكير وتأهيل الطلاب للتعامل مع المشكلات البيئية بفاعلية.

٤ - بناء وحدة مقترحة في مادة الأحياء في منوه كل من الصفات ومجموعة الأهداف التي وضعتها الباحثة وكذلك خصائص المحقق لذاته.

ب - الأهمية التطبيقية وتبدو في :

١ - الاستفادة من الوحدة المقترحة في بناء باقي وحدات الكتاب المقرر والمقررات الأخرى.

٢ - الاهتمام بتنمية مهارات التفكير والمفاهيم البيئية والبيولوجية التي تجعل الطلاب يتعاملون بفاعلية مع مشكلات البيئة ويكون لهم دور في إيجاد حلول لها.

٣ - قد يضيف هذا البحث إلى التراث نتائج جيدة عن تقويم المقررات الدراسية، وهذا بدوره قد يفيد المربين، والمختصين في إعداد مقررات دراسية تستند إلى أسس علمية وتساعد كل من الطلاب والمعلمين على الاهتمام بالبيئة ومشكلاتها.

#### الإطار النظري :

##### أولاً - التقويم :

يعتبر التقويم قديماً قدم الإنسانية فقد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في عهد ما قبل التاريخ، فقد اعتبر سقراط التقويم للفضلى جزء من قياس نتائج التعلم، كما استخدم أباطرة الصين في عام ٢٠٠ قبل الميلاد التقويم لتقدير الكفاءة لدى المرشحين للعمل في الحكومة والوظائف الحكومية وكان يستخدم التقويم في هذه

وفي الآونة الأخيرة أثبتت الدراسات قصور المقررات والبرامج الدراسية عن تحقيق الأهداف المرجوة منها، وخاصة تأهيل الطلاب للمحافظة على البيئة والتعامل مع مشكلاتها بفاعلية.

ومن ثم يمكننا تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- إلى أي مدى ينفي مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى بصورته الحالية بتنمية مهارات أساساً للتفكير المختلفة لدى الطالب؟

٢- ما مدى مناسبة المفاهيم البيولوجية والبيئية التي احتوى عليها المقرر مع الخصائص للمائة للطلاب؟

٣- إلى أي مدى يحتوى المقرر الحالي على المفاهيم البيئية التي تجعل الطالب يتعامل مع مشكلات البيئة بفاعلية ويكون له دور في حلها؟

٤- إلى أي مدى تلى الأهداف التي وضعتها وزارة التربية والتعليم مادة الأحياء لتحقيق أهداف للتربية البيئية؟

٥- ما مدى التزام واضعى المقرر الحالي بمجموعة الصفات العالمية لتصميم وبناء المقررات للدراسية والبرامج التطبيقية؟

٦- ما مدى واقعية الأهداف الموضوعه من قبل الوزارة وسهولة تحقيقها من جانب كل من المعلم والطالب؟

٧- ما مدى مراعاة واضعى المقرر لأهداف التربية السيكلوجية وتحقيق خصائص المحقق لذاته؟

#### أهمية البحث :

وتبدو أهمية هذا البحث في ناحيتين:

أ - الأهمية العلمية وتبدو في :

١ - إضافة مجموعة من الصفات والأهداف الخاصة بمادة الأحياء للصف الأول الثانوى لتحقيق أهداف التربية البيئية ، والتي يتم في منوها بناء وتقويم المقررات الدراسية.



للثروات القديمة للأغراض التعليمية ولتقاس مقدار التطم  
والمعرفة والمهارات المختلفة (١٩: ١٣).

ويقصد بالتقويم التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير  
النسبة من حيث الكم والكيف، ومن ثم فهو عملية مقصودة  
ومطلوبة يقوم من خلالها المعلمون بالإشراف والتعديل  
بالتأكد من نوعية جودة المناهج، وجودة عملية التطم بهدف  
الوصول إلى أقصى درجة ممكنة للتحسين (١٢: ١٢).

والتقويم جزء متكامل من العملية التعليمية يؤثر فيها  
ويتأثر بها فإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو  
للمتكامل للمتعلمين فإنه لا يمكن معرفة تحقيق هذا الهدف  
إلا من خلال تقويم جوانب العملية التعليمية التي تؤدي إلى  
هذا الهدف ومنها تقويم المقررات الدراسية.

والتقويم السليم يقوم على الشمولية، والاعتماد على  
أكثر من معيار، وأن يكون بصفة مستمرة بهدف التحسين  
والتطوير لمركبة التطورات السريعة التي تحتاج جميع  
مجالات المجتمع الدولي ومنها مجال التربية ويعرف ببيبي  
صنرؤ التقويم التربوي بأنه جمع منظم وتفسير للوقائع  
يؤدي إلى إصدار حكم لاتخاذ موقف أو قرار (٣٤: ٢٥).

ويعرفه مفسى بأنه الأسلوب العلمي الذي يتم من  
خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل  
مسارها (١٩: ٢٢)

ويعرفه أبو حطب بأنه عملية تتضمن إصدار أحكام  
مقرنه بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما  
تصغر عنه البيانات من معلومات (١٥: ٦)

وتعرفه الباحثة الحالية بأنه جمع معلومات وبيانات  
عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد القوة لتدعيمها  
وجوانب القصور لمعالجها في ضوء مجموعة من السمات  
والمعايير، ومن ثم فالتقويم يشتمل على عمليتين أساسيتين  
هما التشخيص والمعالجة.

### ثانياً - التربية البيئية:

اكتسبت التربية البيئية أهمية كبرى في الآونة  
الأخيرة نتيجة لمرور الوعى بالمشكلات البيئية مثل  
(المشكلة السكانية، مشكلة الطاقة، مشكلة الغذاء، مشكلة  
التلوث، مشكلة استنزاف الموارد الطبيعية) وقد ظل مفهوم  
التربية البيئية وثيق الصلة في تطوير مفهوم البيئة ذاتها،  
وقد انتقل من نظرة تقتصر بصفة أساسية على تدارك البيئة  
من جوانبها البيولوجية والفيزيائية إلى مفهوم أوسع مدى  
يتضمن جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وبرز  
ما يوجد بين هذه العوامل المختلفة من ترابط (٨: ٢٣٤).

وقد أدى تزايد المشكلات البيئية وخطورتها في كثير  
من دول العالم المتقدم والنامي إلى ظهور الوعى البيئي  
لدى حكومات ومواطني تلك الدول، فأُنشئت المؤسسات  
والمعاهد العلمية لدراسة الموضوعات البيئية.

وتهدف التربية البيئية إلى أن يدرك الإنسان أنه  
كائن يؤثر في البيئة المحيطة به ويتأثر بها ويتوقف حسن  
استغلاله للبيئة والمحافظة عليها على نوعية النشاط الذي  
يقوم به، ويمدى قدرته على تطويع هذه البيئة وتطويرها  
لما فيها منفعه مع الأخذ في الاعتبار عوامل الثقافة  
والبينة معاً، ويتطلب ذلك أن يبين الإنسان كيفية العمل  
على حل مشاكل البيئة سواء كانت نابعة من البيئة  
الطبيعية أو لما استحدثه الإنسان فيها من تغيرات  
جوهريه. (٢٩: ٤).

وفي ضوء الدراسات العديدة في هذا المجال وما  
أسفرت عنه المؤتمرات الدولية، فقد تم تحديد التربية  
البيئية كما يلي:

مؤتمر بلجراد ١٩٧٥: حيث تم تحديد الأهداف التالية:  
١ - إتاحة الفرص للتعليمية للأفراد والمجمعات لاكتساب  
جوانب نظم متنوعة وفهم البيئة ومكوناتها.

٢ - معاونة الأفراد والجماعات على اكتساب المهارات اللازمة لتحديد المشكلات البيئية وحلها.

٣ - معاونة الأفراد على اكتساب الوعي بالبيئة بجوانبها المختلفة وبالمشكلات المرتبطة بها.

٤ - اكتساب الأفراد والجماعات الاتجاهات والقيم ومضاعف الاهتمام بالبيئة والدوافع للمشاركة في حمايتها وتحسينها.

٥ - إتاحة الفرصة للأفراد والجماعات على كافة المستويات للمشاركة الفعالة لحل مشكلات البيئة.

٦ - معاونة الأفراد والجماعات على تقويم برامج التربية البيئية والسياسات البيئية بمجتمعهم.

كما أسفر مؤتمر تبليسي ١٩٧٧ عن أن التربية البيئية تهدف إلى إيجاد الوعي والاتجاهات السلوكية والقيم الموجهة نحو حماية البيئة وتحسين نوعية الحياة والمحافظة على القيم الأخلاقية والتراث الثقافي والطبيعي وتكثف هذه الأهداف في:

١ - زيادة الوعي بالعوامل البيئية وارتباطها بصحة الإنسان.

٢ - زيادة القدرة على السعي لإيجاد للتوازن وتعزيزه بين العناصر الاجتماعية والاقتصادية والبيولوجية المتفاعلة في البيئة.

٣ - زيادة المعرفة بالأنظمة الاجتماعية والطبيعية في البيئة.

٤ - تصميم مهارة اتخاذ القرار حول قضايا المجتمع المستقبلية (٣٠: ٧٥ - ٧٧)

كما حدد وإيم ستاب William stapp ١٩٧٨ الأهداف العامة للتربية البيئية في تكوين المواطن المدرك لبيئته من جوانبها المختلفة والذي يهتم بها ومشكلاتها والمزود بالمعرفة والاتجاهات والدوافع اللازمة للعمل الفردي والجماعي، على حل المشكلات العالمية والعمل على منع ظهور مشكلات جديدة (٣٧: ٤٩٥)

مما سبق يمكن تحديد أهداف التربية البيئية فيما يلي:

١ - مساعدة الطالب على فهم موقعه في إطار بيئته والإلمام بعناصر العلاقات المتبادلة التي تؤثر على ارتباط الإنسان بالبيئة.

٢ - توسيع دور العلم في تطوير علاقة الإنسان بالبيئة ومساعدة الطالب على إدراك ما يقرب على اختلال توازن العلاقات بين عناصر هذه البيئة.

٣ - إبراز فكرة التفاعل بين العوامل الاجتماعية والعنصرية والقيوى الطبيعية ومساعدة الطالب على إدراك تصور متكامل للإنسان في إطار بيئته.

٤ - تكوين وعى بيئى لدى الطالب وتزويده بالمهارات والفبرات والاتجاهات الضرورية التي تجعله إيجابيا في تعلمه وتصرفاته مع البيئة.

٥ - تأكيد أهمية التعاون بين الأفراد والجماعات والهيئات للنهوض بمستوى حياة الأفراد البيئية.

ونظراً لأن هذه الأهداف تختلف من مرحلة إلى أخرى ويسهم في تحقيقها أكثر من مادة فسوف نقوم بالباحة بتحديد مجموعة من الأهداف لتتناسب ومادة الأحياء للصف الأول للثانوى وتشمل مجالات الأهداف التطعيمية الثلاث لتصنيف بلوم (معرفة - مهارية - وجدانية).

أولاً - الأهداف المعرفية:

ويدرج تحتها أربعة محاور:

أ - فيما يتعلق بمجال البيئة والنظام البيئى:

أن يكون الطالب قادراً على أن:

١ - يستلج مفهوم البيئة الطبيعية ومكوناتها.

٢ - يستلج مفهوم النظام البيئى.

٣ - يحدد المقصود بالبيئة الطبيعية.

٤ - يتعرف على مكونات النظام البيئى.

٥ - يوضح المقصود باستقرار النظام البيئى.

## ب - فيما يتعلق بمجال الموارد الطبيعية في البيئة:

- ٦ - يحدد المقصود بالموارد الطبيعية في البيئة.
- ٧ - يستنتج مفهوم المورد الطبيعي المتجدد.
- ٨ - يحدد المقصود بالموارد الطبيعي غير المتجدد.
- ٩ - يميز بين الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة.
- ١٠ - يتعرف على نباتات بيئات مختلفة.
- ١١ - يتعرف على حيوانات بيئات مختلفة.
- ١٢ - يحدد بعض مصادر الثروة الطبيعية البيئية.

## ج - فيما يتعلق بمجال التوازن البيئي:

- ١٣ - يستنتج مفهوم التوازن البيئي.
- ١٤ - يستنتج مسببات اختلال التوازن البيئي.
- ١٥ - يكتشف سبل المحافظة على التوازن البيئي.
- د - فيما يتعلق بمجال المشكلات البيئية:
- ١٦ - يحدد المقصود بالمشكلة.
- ١٧ - يميز بين السلوات الطبيعية وغير الطبيعية.
- ١٨ - يستنتج مفهوم التلوث.
- ١٩ - يختار أفضل الحلول لمواجهة مشكلة تلوث الهواء.
- ٢٠ - يختار أفضل الحلول لمواجهة مشكلة تلوث المياه.
- ٢١ - يختار أفضل الحلول لمواجهة مشكلة التلوث عن طريق المصانع.
- ٢٢ - يوضح أهمية مساهمة الأفراد في مواجهة مشكلة التلوث.
- ٢٣ - يستنتج مفهوم تلوث المياه.
- ٢٤ - يحدد أسباب المشكلات البيئية مثل مشكلة (التلوث - استنزاف الموارد الطبيعية - التصحر).
- ٢٥ - يوضح الآثار الناجمة عن مشكلة التلوث.
- ٢٦ - يستنتج مفهوم استنزاف الموارد الطبيعية.

## ثانيا - الأهداف المهارية:

- أن يكون الطالب قادراً على أن:
- ١ - يلاحظ الظواهر الطبيعية في البيئة.
  - ٢ - يفسر الظواهر الطبيعية تفسيراً علمياً.
  - ٣ - يجمع للعلاقات الطمية من مصادرها الأصلية في البيئة.
  - ٤ - يجمع وينظم المعلومات عن البيئة ومكوناتها.
  - ٥ - يصنف المعلومات البيئية.
  - ٦ - يستقري الرسوم والأشكال التوضيحية ويخرج منها باستنتاجات واستنباطات.
  - ٧ - ينفذ بعض الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية.
  - ٨ - يقاوم بعض الآفات الضارة.
  - ٩ - يصمم نماذج ومجسمات تعبر عن بيئات مختلفة.

## ثالثاً - الأهداف الوجدانية:

- أن يكون الطالب قادراً على أن:
- ١ - يقدر أهمية التفكير الطمي في حل مشكلات البيئة.
  - ٢ - يفتنل العوشة في البيئات البعيدة عن مصادر التلوث.
  - ٣ - يقدر خطورة الإساءة إلى العلاقات الوثيقة التي تربط مختلف الكائنات الحية بالبيئة.
  - ٤ - يحترم المحرق والرأجيات البيئية.
  - ٥ - يهتم بقراءة الموضوعات المتعلقة بالبيئة.
  - ٦ - يهتم بالمشكلات والقضايا البيئية.
  - ٧ - يكون اتجاهات إيجابية نحو البيئة المحيطة به من خلال اهتمامه بقضاياها ومشكلاتها. وبعد استعراض ما سبق عن التربية البيئية يمكن تعريفها من وجهة نظر الباحثة على أنها :

٦ - تلقائي (عدد إعداد المقرر ينبغي أن يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن رأيهم من خلال ممارسته للأنشطة للمصاحبة وتدريبه على حل المشكلات).

٧ - لديه نظرة متجددة للمشكلات (ينبغي عدد عرض المقرر إثارة بعض المشكلات والقضايا البيئية، ويترك للطلاب الفرصة لإيجاد حلول لها ومناقشتها بأسلوبه بدلا من الإتيان بحلول من وجهة نظر المؤلف قد يلتزم بها الطلاب ولا يستغل قدرته وإمكاناته في إيجاد حلول أفضل من هذا الحل).

٨ - مفكر يفكر في بدائل أكثر (التفكير لديه يعتمد على التساؤلات ومن ثم ينبغي أن يراعى عدد تصميم المقرر أن يعد بطريقة تساعد الطالب على تكوين خريطة معرفية تساعد على الإدراك السليم وهذا يؤدي بدوره إلى مساعدة الفرد على مزج المدخلات بخبراته الشخصية ليخرج بمخرجات أكثر وأحسن. (١١: ٣-٥)

ومما سبق يتضح لنا أهمية التربية السيكولوجية بالنسبة للفرد والتي يمكن إيجازها فيما يلي:

- ١ - نقل الإنسان من مستوى السلوك إلى مستوى الإدراك.
- ٢ - مساعدة الأفراد على التعامل مع الآخرين.
- ٣ - مساعدة الأفراد على الاستفادة مما يمتلكون من قدرات وإمكانات عقلية في الاستفادة من إمكانات البيئة.
- ٤ - مساعدة الأفراد على تنمية الإدراك.

فالإنسان لديه إمكانات قد لا يعرف عنها شيئا ولو عرفها وماعها لكان أفضل له في تعامله مع الآخرين ومع بيئته، ومادة الأحياء من الأفراد التي يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير والإمكانات البشرية، ومن ثم يمكننا اعتبار هذه المادة بمثابة إطار للطلاب يكتبهم معلومات جديدة ومفاهيم جديدة تساعد على التعامل مع البيئة

مجموعة المفاهيم البيئية التي يتضمنها مقرر الأحياء لصف الأول الثانوي، وقد الطلاب بمجموعة لتجارب والمهارات التي تساعدهم على التعامل مع البيئة بغاية والمساهمة في حل مشكلاتها والمحافظة عليها.

### ثالثا - التربية السيكولوجية:

تهدف التربية السيكولوجية إلى إعداد الفرد للتفاعل مع الآخرين وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة، وكذلك تحقيق ذاته من خلال استخدام عمليات التفكير الأساسية لمواجهة للصعوبات والتناقضات التي تواجهه أثناء تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها حيث إن التربية السيكولوجية تقوم على أسس علم النفس التي تساعد على إعداد هذا الفرد وسوف تستخدم الباحثة في تقويم مقرر الأحياء - موضوع البحث الحالي - بعض أسس التربية السيكولوجية المتعلقة بخصائص المحقق لذاته والتي تلتخص في:

- ١ - إدراكه متميز للواقع.
- ٢ - مبدع (يأتي بحلول غير مألوفة لاستغلال إمكانات البيئة والمحافظة عليها من التلوث وحل مشكلاتها).
- ٣ - يهتم بالمحيط البشري والبيئة، ولتحقيق هذه الخاصية ينبغي أن يحتوى المقرر على مفاهيم يكتسبها الطالب تساعد على التعامل مع الآخرين والاهتمام بالبيئة ومشكلاتها.
- ٤ - يهتم بالمشكلة أكثر من اهتمامه بالأشخاص (كالذي ينفذ شيء أو يتبنى نظرية أو حلا لمشكلة بيئية بصرف النظر عن صاحب هذا الشيء أو هذه النظرية أو صاحب هذا الحل).
- ٥ - لديه خبرات قيمة (وهذا ينبغي أن يشتمل المقرر على معلومات يكتسب الفرد من خلالها خبرات فعالة تساعد على التعامل مع البيئة ومشكلاتها).

وللمحافظة عليها، وكذلك كيفية التعامل مع الآخرين ومساعدة الفرد على التعبير من أسلوب تفكيره بما يحقق له ذاته، وهذا ما ترمى إليه التربية السيكولوجية فالدرية السيكولوجية غالباً ما تسعى إلى تقديم مفهوم جديد، وتوجه جديد، وإدراكه جديد، ويمكن تحقيق ذلك في مادة الأحياء من خلال تدريب الطلاب على العمل الجماعي والتفكير الجمعي من خلال عمل المشروعات الجماعية والتي تخدم البيئة، ومن ثم ينبغي تصميم المقررات بطريقة تمد الطلاب بالمعرفة بمفهومها الحديث والتي تبنى التكامل بين العمليات ذات الطبيعة العقلية والوجدانية، فلا توجد عملية عقلية تخلو من صبغة انفعالية بصورة ما وكذلك لا توجد عملية وجدانية تخلو من الأساس العرلى، كما تراعى التربية السيكولوجية أن يساعد أسقر الفرد على انتقال الخبرة والذي يحى استخدام العمليات المعرفية والاستراتيجيات والهارات التي اكتسبها في موقف ما في الامتجابة لموقف جديد.

### الدراسات السابقة :

#### دراسة محمد الفالدى ١٩٩٦ :

قام بدراسة كان الهدف منها تحديد أهم المشكلات البيئية التي ينبغي أن يتضمنها محتوى كتب الأحياء والكيمياء في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- محتوى كتب الأحياء والكيمياء في المرحلة للتأولية بالملكة العربية السعودية لم تدرى على المشكلات البيئية الهامة مثل (الانقراض - نقص المياه العذبة - الاستنزاف) على الرغم من أهمية توعية الطلاب بها للتعرف على مشكلات بيئتهم التي يعيشون فيها حتى يتمكنوا من المساهمة الإيجابية في الحد من هذه المشكلات والتقليل من أخطارها.

#### دراسة منار إبراهيم زيد ١٩٩٠ :

قامت الباحثة بدراسة كان الهدف منها التعرف على المفاهيم والاتجاهات البيئية في كتب العلوم للمرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين، وأسفرت النتائج عن أن النسب المتوية للمفاهيم والاتجاهات البيئية المتضمنة في كتب العلوم كانت قليلة جداً.

#### دراسة عيسى محمد الطيب ١٩٨٨ :

قام بدراسة كان الهدف منها تطوير مقرر الأحياء بمعاهد إعداد مضمي ومطحات المرحلة الابتدائية بالسودان لتحقيق بعض أهداف التربية البيئية وشملت العينة (٥٠٠) طالبة من طالبات الصف الثالث بمعهد إعداد المعلمات بالسودان وقام الباحث بإعداد وحدة مقترحة لتحقيق هذا الهدف، وتوصفت للدراسة إلى فعالية هذه الوحدة في تحصيل الطالبات للمعلومات البيئية.

#### دراسة إبراهيم المسلماني ١٩٨٥ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها بناء مقرر للتربية البيئية لطلاب معاهد المعلمين بالأردن وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم البيئية والاتجاهات لمر البيئة، وشملت عينة الدراسة (٤٢) طالبا من طلاب السنة الثانية بمعاهد المعلمين التقسيم (الأدبي والاسمى) وتوصلت الدراسة إلى:

أ - تدنى المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب العينة.

ب - عدم تحقيق المقررات القائمة لأهداف التربية البيئية.

ج - فعالية المقرر الذي قام الباحث ببناؤه في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى طلاب العينة.

د - عدم وجود فريق جوهري بين طلاب التقسيمين للعلمى والأدبى في نمو المفاهيم والاتجاهات البيئية.

#### دراسة أبو الصعود محمد أحمد ١٩٨٥ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها إعداد برنامج للتربية البيئية في مجال المشكلات البيئية لإعداد معلم

مجموعة من طلاب المرحلتين، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك نقصا ملحوظا وقصورا واضحا في هذه المقررات بالنسبة لما ينبغي أن يتضمنه هذا المحتوى في مجال التربية البيئية.

#### دراسة ميلتون Melton ١٩٧٦ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها الكشف عن المشكلات البيئية ومصادرها وتحديد مدى فهم الطلاب لهذه المشكلات وتكونت العينة من (٥٩٨) طالبا من طلاب الصفين السابع والثامن بمدارس فيلادلفيا وقد توصلت الدراسة إلى أن معظم الطلاب عذبوا عن فهمهم للمشكلات البيئية واعتقدوا أن حل هذه المشكلات يتمثل في السياسة والإقتصاد ولم يبرز الطلاب إهتمامهم الشخصي بالمشكلات البيئية.

#### دراسة ويس Weiss ١٩٧٤ :

قامت الباحثة بدراسة كان الهدف منها التعرف على أثر برنامج للتربية البيئية على التحصيل الذاتي لدى محطى المرحلة الابتدائية وشملت العينة ٣٤ مدرسا قسمت عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في مساعدة مدرسي العينة التجريبية على تعلم المفاهيم والمبادئ البيئية كما ظهر تأثير ذلك واضحا في تغيير اتجاهاتهم نحو تدريس العلوم.

#### دراسة محمد صاير سليم ١٩٧٢ :

قام بدراسة كان الهدف منها التعرف على وضع الموضوعات والتقنيات المتعلقة بالبيئة الطبيعية في بعض المناهج الدراسية (مناهج العلوم والجغرافيا في المرحلتين الابتدائية والثانوية)، وأسفرت للدراسة عن الآتي:

- لم تتعرض المناهج بقدر يذكر للتطوّر البيئية في الوطن العربي بصفة عامة أو البحوث المحلية بصفة

البيولوجي بكلية التربية وتحديد مدى انعكاس هذا الإعداد على طلاب المرحلة الثانوية وشملت عينة الدراسة (٢١) طالبا وطالبة من طلاب التربية السليمة، ٦٦ طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت النتائج إلى اكتساب طلاب التربية العملية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، واكتسابهم المفاهيم البيئية، كما انعكس ذلك على طلاب الصف الأول الثانوي قاموا بالتدريس لهم.

#### دراسة سامية فرج ١٩٨١ :

قامت الباحثة بدراسة كان الهدف منها التعرف على دور مقررسي الكيمياء والأحياء في تحقيق أهداف التربية البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية للعامية وشملت العينة (١٣٩) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهداف مادتي الكيمياء والأحياء لشملت ضمنا على بعض أهداف التربية البيئية إلا أنها لم توجه الاهتمام إلى ما يجب أن تتضمنه لتحقيق أهداف التربية البيئية.

#### دراسة ألين Allan ١٩٨٠ :

قامت الباحثة بدراسة كان الهدف منها تطوير مقرر العلوم البيئية لللاميذ الصف الأول وحتى للصف السابع بالمدراس الابتدائية في رودسيا، وشملت العينة مجموعة من التلاميذ في هذه الصفوف، وتوصلت الدراسة إلى قصور المقررات الحالية في غرس أهداف للتربية البيئية في نفوس الطلاب وأوصت للدراسة بضرورة وضع مشروع تجريبى للمقرر يشمل (٥٠) درسا للتربية البيئية ويشمل هذا المشروع مدخل التدريس والمواد التعليمية وطرق تعليم التلاميذ.

#### دراسة صاير الدهر دأش إبراهيم ١٩٧٦ :

قام الباحث بدراسة كان الهدف منها التعرف على مدى إسهام مقررات العلوم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في تحقيق أهداف التربية البيئية وشملت العينة

خاصة مثل (تآكل الشواطئ - التصحر - انخفاض منسوب المياه الجوفية)

.. كما لم تبرز علاقة الانسان ببيئته الطبيعية وأثرها بمحيطه الحيوى سلبا أو إيجابا.

### تعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة نجد أن معظم الدراسات أسفرت نتائجها عن وجود نقص ملحوظ فى مقررات العلوم بالنسبة لمجال التربية البيئية (دراسة كل من سامية فرج ١٩٨١، ألين Alien ١٩٩٠، صابر الحمدراش ١٩٧٦، ميلتون Melton ١٩٧٦، منار إبراهيم ١٩٩٠، محمد صابر سليم ١٩٧٢، محمد الخالدي ١٩٩٦).

كما يتبين من هذه الدراسات وجود قصور فى الأهداف التى وضعتها وزارة التعليم عن تحقيق أهداف التربية البيئية، ومن ثم قامت الباحثة بتقريب أهداف مادة الأحياء التى وضعتها الوزارة فى ضوء مجموعة الأهداف التى وضعتها الباحثة لتحقيق نمو المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى الطلاب.

كما اتضح للباحثة عدم وجود أية دراسات تتصدى لتقريب مقرر الأحياء فى ضوء كل من السمات العالمية لبناء المقررات والمناهج الدراسية وكذلك فى ضوء أهداف التربية الميكولوجية.

كما تبين أيضا وجود دراسات تصدت لبناء برامج تعليمية لمفاهيم والاتجاهات البيئية لدى الطلاب وكانت فعالة فى تحقيق الهدف منها ، ومن سوف تقوم الباحثة بإعداد وحدة مقترحة فى مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى فى ضوء السمات وأهداف كل من للتربية البيئية والتربية الميكولوجية ليكون بمثابة نموذج لإعداد المقرر بالكامل.

### الدراسة التطبيقية:

قامت الباحثة بتقريب مقرر الأحياء للصف الأول الثانوى للعام الدراسى ١٩٨٩/٩٧، وكذلك الأهداف التى وضعتها الوزارة لهذا المقرر لمعرفة مدى تحقيقه لأهداف التربية البيئية ومهارات التفكير بوضعه العملى، وذلك فى ضوء كل من (مجموعة السمات العالمية لبناء المقررات والبرامج التعليمية وأهداف التربية البيئية التى قامت بالبحثة بتحديثها من خلال توصيات المؤتمرات الخاصة بالتربية البيئية، وكذلك أهداف التربية الميكولوجية) وفيما يلى مجموعة السمات التى استخدمتها الباحثة فى تقرير المقرر. (٢٩: ١٥ - ٣٦)

١ - الأساس النظرى الذى ينبغى الاعتماد عليه عند وضع وبناء المقرر:

.. هل اعتمد على وثائق البحوث المعاصرة والنتائج المرتبطة بها والتى تساعد الطالب على ممارسة المهارات بصورة مباشرة؟

.. هل هناك أساس عقلاى فى وضع المقرر؟

.. هل استند المقرر إلى نظريات مناسبة فى علم نفس التعلم؟

٢ - توازن التدريب المناسب:

.. هل التدريبات الموجودة على المقرر تمكن الطالب من تنفيذ المهمة ببسر وسهولة؟

.. هل يتيح المقرر للطالب ممارسة بعض الأنشطة المصاحبة له؟

٣ - الفروق الفردية:

.. هل يشتمل المقرر على أنشطة متنوعة للاستجابة للتفكير المتحد وكذلك أساليب نظم مختلفة؟

.. هل يحتوى على أسئلة متنوعة لتناسب والفروق الفردية بين الطلاب؟

#### ٧ - التناصب الاجتماعي والثقافي :

- هل مواد المقرر خالية من أثر اعتبار الجنس والموامل الثقافية والاجتماعية للطلاب؟
- هل يحتوي المقرر على أنشطة مختلفة لتتيح الفرصة لكل جنس من الطلاب (بنين - بنات) لاختيار كل منهم ما يتناسب مع احتياجاته وإهتماماته؟

#### ٨ - المهارات العملية والأنشطة العقلية :

- هل يساعد المقرر الطلاب على تنمية أمشاط التفكير من خلال طرح بعض القضايا البيئية المرتبطة بموضوعات المقرر؟
- هل يوجه المقرر الطلاب لتحسين قدرتهم على اختيار وتطبيق استراتيجيات تفكيرهم بطريقة مناسبة وفي مواقف مختلفة؟

- هل يساعد المقرر الطلاب كي يتقنوا تغذية مرتدة بطريقة فعالة؟

- هل يتيح المقرر الفرصة للطلاب لاستنتاج واستنباط المعلومات من الرسوم والأشكال التوضيحية؟

#### ٩ - مدى احتواء المقرر على نماذج ملائمة للتطبيقات العملية :

- هل يتيح المقرر الفرصة للطلاب أثناء القيام بتنفيذ الأنشطة من استغلال الموارد المتاحة بالبيئة؟
- هل يحتوي المقرر على أمثلة، وتوضيحات حقيقية يلمسها الطالب ويستطيع إدراكها؟

#### ١٠ - الاستجابة لاهتمامات الطلاب ودافعيهم :

- هل يحتوي المقرر على مواقف وأنشطة وأمثلة مناسبة لاهتمامات ودافعية الطلاب؟
- هل يتم عرض المقرر بطريقة تجعله يستحوذ على اهتمامات الطلاب؟
- هل يستثير المقرر دافعية الطلاب لممارسة الأنشطة والمهارات التي يحتوي عليها المقرر؟

- هل يشتمل على أنشطة تمثل التفكير الفردي وأخرى تمثل التفكير الجماعي؟

#### ١١ - مدى مناسبة المقرر للاتجاهات الحديثة للتربية :

- هل يتيح المقرر الفرصة للطلاب لممارسة أنواع التفكير وخاصة التفكير الإبداعي وحل المشكلات؟

#### ١٢ - التصميم التعليمي :

- هل يتيح المقرر الفرصة لاستخدام أكثر من إستراتيجية تعليمية؟

- هل يتيح المقرر الفرصة لانتقال أثر للتدريب إلى مواقف حياتية؟

- هل يحتوي المقرر على الرسوم التوضيحية والوسائل المستخدمة التي تزيد من فاعلية تعلم الطلاب؟

- هل الأسراتيجيات والأنشطة الموجودة بالمقرر تتناسب والفصائص النمائية للطلاب؟

- هل يشتمل المقرر على تدريبات وأنشطة متنوعة تسمح بالاختيار من جانب الطلاب؟

#### ١٣ - البناء والتنظيم :

- هل مواد المقرر منظمة بطريقة جيدة تيسر انتقال كل من المدرس والطلاب من موضوع إلى موضوع؟

- هل تتوافر في المقرر الهرمية أي التدرج من السهل إلى الصعب إلى المركب؟

- هل يشتمل المقرر على الخبرات التي ترضع للطلبة أهمية ومدى الاستفادة من موضوعات المقرر؟

- هل يتيح المقرر الفرصة للطلاب لربط الخبرات التي يكتسبونها بالمياة العملية ويكون ذلك في صورة مشروعات؟

- هل يراعى المقرر للجانب الوجداني لدى الطلاب وخاصة تكوين الاتجاهات الطيبة من خلال ممارسة الأنشطة التطبيقية؟



## ١١ - مصادر تقويم مناسبة:

- هل يحتوى المقرر على أساليب متجددة للتقويم

(ممارسة أنشطة، عمل مشروعات، أسئلة نظرية)

وكل ذلك لاستثارة المهارات العقلية العليا؟

- هل تتناسب أساليب التقويم مع أهداف المقرر؟

- هل تتيح أساليب التقويم المستخدمة للطلاب طريقة التجريب؟

- هل تتناسب أساليب التقويم المستخدمة مع مفهوم التقويم فى ضوء نظرية التحكم الذاتى أم أنها تتناسب مع مفهوم التقويم فى ضوء المنظومة الخطية؟

وبعد أن قامت الباحثة بتحديد المحكات وأهداف كل من التربية البيئية والتربية الميكولوجية ، والتي ستكون بمثابة معيار لتقويم المقرر فى ضوءها بدأت الباحثة بتقويم الأهداف التى وضعتها الوزارة لمقرر الأحياء للصف الأول الثانوى فى ضوء هذه المعايير، وأسفرت نتائج التقويم عن الآتى:

### أولاً - نتائج تقويم الأهداف التى وضعتها الوزارة للعام الدراسى ١٩٩٧ / ١٩٩٨ :

لتقويم الأهداف قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة الكتب الخاصة بالمقرر الدراسى لمادة الأحياء للصف الأول الثانوى (الكتاب المقرر، دليل المعلم، دليل تقويم الطالب، كتاب مناهج للتعليم للمرحلة الثانوية العامة للعام الدراسى ١٩٩٨ / ٩٧)، وأسفرت نتائج التقويم عن الآتى:

- عدم إحتواء أى من هذه الكتب على أهداف عامة المقرر سوى فى كتاب دليل المعلم حيث وجدت الباحثة عنوان (الأهداف العامة لعلم الأحياء للمرحلة الثانوية العامة) وتحليل هذه الأهداف وجدت الباحثة أنها أهداف إجرائية وليست أهدافاً علمية، وفى كتاب (مناهج التعليم للمرحلة الثانوية العامة) وجدت مجموعة من الأهداف

العامة للمرحلة ككل، وتحليل هذه الأهداف وجدت أنها لا تبنى لتحقيق أهداف التربية البيئية.

- كما أنه لا يوجد أهداف إجرائية تتضمن أى من الكتب التى توجد فى متناول يد الطالب، هذه تعتبر نقطة قصور فى إعداد المقررات الدراسية، فقد ثبت تريوياً أن تحديد الأهداف ومعرفة الطلاب لها مسبقاً تجعل الطالب يساهم فى نجاح العملية التعليمية وخصوصاً عندما يدرك أنها متعجيب لحلجائه وميوله. (١١٤:٥)

- كما وجدت الباحثة أن الأهداف الإجرائية التى تضمنها كتاب دليل المعلم غير موزعة على المجالات الثلاثة للأهداف للتعليمية (محرقة، مهارية، وجدانية).

- كما وجدت الباحثة أثناء تحليلها للأهداف التى تضمنها كتاب دليل المعلم عدم قدرة واضعى هذه الأهداف على التمييز بين الهدف العام والهدف الإجرائى حيث وجدت للباحثة أن جميع الأهداف الموجودة تمت عنوان (الأهداف العامة للمرحلة الثانوية العامة) هى فى حقيقة الأمر أهدافاً إجرائية.

- وتقويم الأهداف الإجرائية التى تضمنها كل من كتابى (مناهج للتعليم للمرحلة الثانوية العامة، دليل المعلم) فى ضوء المعايير التى حددتها الباحثة أسفرت النتائج عن الآتى:

### أولاً - الأهداف المعرفية:

- لم يتعرض المقرر للأهداف المتصلة بالبيئة بصورة تكفى لتكوين وتنمية الاتجاهات الإيجابية تجاه البيئة لدى الطلاب.

- على الرغم من أن الأهداف الإجرائية لا بد وأن تكون منفصلة تفصيلاً كبيراً وشمل جميع المفاهيم والخبرات التى يحتوى عليها المقرر إلا أن الأهداف الموضوعة من قبل الوزارة لا تشمل إلا النادر اليسير من المفاهيم المتصلة بالبيئة حيث لم تعرض لتأتى:

## ١ - الأساس النظري الذي استند إليه المقرر:

- النظرية التي استند إليها واضع المقرر هي نظرية الجشالات حيث بدأ كل موضوع من الموضوعات بإعطاء فكرة عامة قبل أن يقوم بدراسة الجزئيات إلا أنه أغفل قضايا أساسية عند الجشالات وهي أن الاستبصار أو حل المشكلات لا يتم جزء جزء ، وإنما يأتي في صورة موحدة كاملة تتضمن العلاقات الهامة بين أجزائه (٢: ٣١٠) ، وهذا لم يفرغ في المقرر حيث اعتمد على طريقة السرد التي تجعل الطالب يميل إلى الحفظ أكثر من ميله إلى الفهم أو المستويات العقلية العليا .

- كما أغفل المقرر عرض مجموعة من المواقف المشكلة التي تكسب الطلاب مهارات عمليات إعادة تنظيم المجال الإدراكي ، وذلك في الوقت الذي أكد فيه علماء الجشالات على أهمية بنية المشكلة وعمليات إعادة تنظيم المجال الإدراكي ، والذي يؤدي بدوره إلى الإستبصار بطريقة حل المشكلة . (٢: ٣٠٩)

- وعلى الرغم من احتواء المقرر على مجموعة من نتائج البحوث المعاصرة إلا أنها كانت في بعض مواضع محدودة من المقرر مثال (دودة البلهارسيا - الوراثة) ولم تشمل المقرر ككل .

## ٢ - توازن التركيب المناسب:

في كثير من موضوعات المقرر أغفل جانب الأنشطة المصاحبة للمقرر سوى في بعض المواضع القليلة وفي هذه المواضع قد أتى بأشياء لا يمكن للطلاب تنفيذها بسهولة ويسر مثال ذلك (الأنشطة المصاحبة على دودة البلهارسيا) ، وفي بعض المواضع الأخرى كانت الأنشطة الموجودة مناسبة أي تتيح للطلاب سهولة تنفيذ المهمة (الأنشطة التي احتوى عليها المقرر في الباب الثاني) (بناء الكائن الحي) وإن كان قد أغفل الأنشطة المصاحبة لموضوعات هنا

١ - مجال البيئة والنظام البيئي .

٢ - مجال الموارد الطبيعية في البيئة .

٣ - مجال المشكلات والقضايا البيئية (\*) .

## ثانيا - الأهداف المهارية :

- أغفل المقرر المهارات العقلية التي تقوم على أساس التفكير وكتلي بالمهارات اليدوية .
- أهمل المقرر أيضا استفادة الطلاب من الموارد البيئية المتاحة .
- كما أهمل مهارات استقراء الرسوم والأشكال التوضيحية والذي أدى بدوره إلى إهمال مهارات الاستنتاج والاستنباط .

## ثالثا - الأهداف الوجدانية :

تعرض المقرر في الأهداف الوجدانية إلى ضرورة تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة إلا أنه أغفل بعض الأهداف الإجرائية الهامة التي يجب أن يحققها المقرر ومن أمثلتها .

- ١ - تقدير أهمية التفكير العلمي في حل مشكلات البيئة .
- ٢ - تفصيل المعرفة في البيانات البعيدة عن مصادر الظواهر .
- ٣ - الاهتمام بقراءة الموضوعات للمنطقة بالبيئة .
- ٤ - الاهتمام بالمشكلات والقضايا البيئية .
- وصيفة عامة فإن الأهداف التي وضعتها الوزارة تعانى من قصور فيما يتعلق بالأهداف البيئية .

## ثانيا : نتائج تقويم المقرر :

### أ - نتائج التقويم في ضوء المحكات :

أسفرت نتائج تقويم المقرر في ضوء المحكات عن الآتي :

(٥) يتحدر هذا المجال بحماية الجزء التطبيقي الذي يتم من خلاله تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو البيئة واستمارة تآصيلهم للاهتمام بالقضايا والمشكلات البيئية .

الباب ويصفة عامة فقد اعتمد المقرر على عرض وسرد  
المطومة النظرية أكثر من اعتماده على الأنشطة المصاحبة  
(التطبيقية)، ومن ثم تصبح المادة جافة يصعب على  
الطلاب فهمها.

### ٣ - الفروق الفردية:

لم يشغل المقرر على أنشطة متنوعة ولم يستخدم أي  
أمثلة تحصل بالحياة العملية، كما أنه أغفل الأنشطة القائمة  
على التفكير الفردي أو الجماعي إلا في مواقف محدودة،  
فقد اعتنى بتقديم أنشطة تمثل للتفكير الفردي دون التفكير  
الجماعي كما في الباب الثاني (بناء الكائن الحي)، وأيضاً  
أغفل عرض أمثلة حياتية يربط المقرر بالبيئة المحيطة  
بالطلاب وتوضيح المفاهيم التي احتوى عليها المقرر  
ويصفة عامة، فالأسلوب الذي استخدمه هو أسلوب السرد  
الغالي من الأنشطة التي تستثير التفكير لدى الطلاب.

### ٤ - مدى مناسبة المقرر للاتجاهات الحديثة للتربية:

لم ينع المقرر الفرصة لممارسة لمبادئ التفكير حيث  
اعتمد على السرد في عرض المعلومات وجعل الطالب  
طرفاً سلبياً، ولم ينع الفرصة له لاستخلاص أو استنتاج أو  
استنباط بعض المعلومات، كما أن طريقة عرض المادة لم  
تتيح الفرصة لممارسة نمط التفكير الإبداعي وحل المشكلات  
من خلال طرح بعض القضايا والمشكلات البيئية.

### ٥ - التصميم التعليمي:

- يحتوى المقرر على المطومة إلى جانب الرسوم والأشكال  
ال توضيحية وعلى الرغم من ذلك لم ينع الفرصة  
لانتقال أثر التدرب إلى مواقف حياتية وذلك لافتقاره  
إلى الأنشطة المرتبطة بالبيئة، وعلى الرغم من وجود  
الرسوم والأشكال التوضيحية الكاملة إلا أن عرض المادة  
بأسلوب السرد لم ينع الفرصة لاستثارة تفكير الطلاب  
لدراسة هذه الأشكال والرسوم، كما أن عرض المادة

الطمية بالمقرر لم تهجد لاستخدام الرسوم والأشكال  
التوضيحية أو استخدامها في تنمية القدرة على  
الاستنتاج والاستنباط لدى الطلاب.

- المفاهيم والأنشطة المعروضة بالمقرر تتناسب  
والخصائص للمعالجة للطلاب (حسب نظرية بياجيه).

- لم ينع المقرر الفرصة لانتقال أثر التدرب إلى مواقف  
حياتية وذلك لافتقاره إلى الأنشطة المرتبطة بالبيئة  
سوى في موضع واحد بالمقرر (موضوع تلوث الغذاء)،  
ولم يشغل المقرر على تمرينات أو أنشطة تسمح  
للطلاب بالاختيار.

### ٦ - البناء والتنظيم:

- المادة الطمية منظمة بطريقة جيدة تيسر انتقال الطالب  
من موضوع إلى موضوع آخر ويوفّر فيها الهرمية.

- بالنسبة للخبرات التي توضع أهمية ومدى الاستفادة من  
الموضوعات فقد أغفلها المقرر مما ترتب عليه إغفال  
الأنشطة المرتبطة بالبيئة، وقد أدى هذا إلى عدم ربط  
الخبرات التي اكتسبها الطالب من دراسته بالمقرر  
بالحياة العملية التي يمكن أن تكون في صورة مشروع.

- بعض المفاهيم جامدة تحتاج إلى تفسير حتى يفهمها الطالب.

- أغفل المقرر الجانب الوجداني حيث لم يكن هناك  
أنشطة تطبيقية سوى في مواضع قليلة في الباب  
السادس، وإغفال الأنشطة التطبيقية غالباً ما يؤدي  
إلى عدم تكوين الاتجاهات الطمية لدى الطلاب.

### ٧ - التقاسيم الاجتماعية والثقافية:

- موضوعات المقرر بصفة عامة تخلو من أثر الجنس  
والعامل الثقافي والاجتماعي إلى حد كبير وعلى الرغم  
من ذلك فإن عدم احتواء المقرر على الأنشطة المتنوعة  
التي تتيح للفروسة لكل من البنين والبنات وأبناء الريف

كما أنه لا يتيح الفرصة للطلاب لمناقشة بعض القضايا والمشكلات البيئية وتدريبهم على أن يكون لهم دور فيها، وبالتالي فالمقرر لا يستثير دافعية الطلاب على الرغم من أهمية الموضوعات التي احتوى عليها.

#### ١١- مصادر تكوين مناسية:

- لم يحتو المقرر على أساليب متنوعة للتكوين فقد اقتصر على الأسئلة النظرية التي تعالج في معظمها مستوى التذكر وإهمال المستويات العقلية العليا، وأهمل المقرر ممارسة الأنشطة التطبيقية (المعملية)، وتوظيفها في الحياة العملية.

- كما أن أسلوب التكوين المستخدم بالكتاب يمتشى مع مفهوم التكوين في ضوء المنهجية الخطية ويعتبر هذا المفهوم تقليدي حيث إن طريقة صياغة الأسئلة لا توحى بتوفير تغذية مرتدة للطلاب لتساعده على التعلم الذاتي.

- كما أن الأسئلة المصنفة كانت خالية من الأسئلة القائمة على التجريب مما يؤدي إلى ضعف المهارات العملية لدى الطلاب.

- لا تتناسب أساليب التكوين المتبعة وأهداف التربية البيئية.

- تخلو الأسئلة في الغالبية العظمى منها من الأسئلة التي تعالج المستويات العقلية العليا من تصنيف بلوم.

- الأسئلة الموجودة تنحرف عن الأسئلة التي تقوم على المواقف المشكلة والتي يطلب فيها من الطالب إيجاد حل لها ودوره في حل هذه المشكلة باعتباره عضواً في بيئة.

ب - نتائج تكوين المقرر في ضوء الأهداف العامة التي وضعتها الباحثة:

بمراجعة موضوعات المقرر على الأهداف العامة التي وضعتها الباحثة تبين الآتي:

وأبناء الحضر لاختيار ما يتناسب مع احتياجاتهم واهتماماتهم أفند هذه الموضوعات أهميتها.

#### ٨ - المهارات العملية والانشطة العقلية:

- لم يتيح المقرر الفرصة لتنمية أنماط التفكير حيث اعتمد على طريقة سرد المعلومات، ولم يتطرق إلى طرح بعض القضايا المرتبطة بموضوعات المقرر، كما أنه أغفل احتواء بعض المواقف المشكلة التي تستثير تفكير الطلاب.

- لم يتيح الفرصة للطلاب كي يتقروا تغذية مرتدة بطريقة فعالة حيث أنه اعتمد على طريقة السرد في عرض المعلومات، كما أنه لم يتيح الفرصة للطلاب للاستفادة من الرسوم والأشكال التوضيحية للتدريب على الاستنتاج والاستنباط ثم الرجوع للمعلومات لاكتشاف نقاط التصور فيما استنتجوه أو استنبطوه.

#### ٩ - مدى احتواء المقرر على نماذج ملائمة للتطبيقات العملية:

- لم يحتو المقرر على أمثلة وتوضيحات تركز في محتواه على الطالب بل ومن الصعب على الطالب الحصول عليها، كما أن المقرر في غالبية الموضوعات خالية من الأنشطة التطبيقية، وبالتالي لم يتيح الفرصة للطلاب لاستغلال الموارد المتاحة بالبيئة، كما أن المقرر لم يحتو على أمثلة وتوضيحات متصلة بالحياة إلا في مواضع محدودة من المقرر.

#### ١٠ - الاستجابة لاهتمامات الطلاب وداخيتهم:

- في بعض الموضوعات احتوى المقرر على معلومات وخبرات تستثير اهتمامات الطلاب وداخيتهم، كما في موضوع (دودة البهارسيا) إلا أنه في الغالبية العظمى من الموضوعات الأخرى لم يحتو على معلومات أو مواقف تستثير دافعية الطلاب واهتماماتهم حيث إنه افتقر إلى الأمثلة التطبيقية التي تعتبر بمثابة العمود الفقري لاستثارت دافيتهم واهتماماتهم لهذه الموضوعات.

### فيما يتعلق بالمجال الأول:

لم تف موضوعات المقرر بتحقيق الأهداف الإجرائية للمرحلة تحت هذا المجال إلا جزئيا حيث أغفل المقرر مفهوم البيئة الطبيعية ومكوناتها وكذلك مفهوم النظام البيئي والمقصود بالبيئة الطبيعية.

### أما فيما يتعلق بالمجال الثاني:

فلم يحقق إلا جزء بسيط منه حيث لم يهتم المقرر على الموارد الطبيعية في البيئة وكذلك أعمال مفاهيم الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، كما أنه لم يتعرض لتحديد مصادر التلوث الطبيعية في البيئة.

### أما فيما يتعلق بالمجال الثالث:

فقد تحقق هذا المجال سوى جزء بسيط منه لم يحقق، حيث لمحتوى المقرر على مفهوم التوازن البيئي ومسببات اختلال هذا التوازن، وكذلك كيفية المحافظة على التوازن البيئي إلا أنه لم يشتمل على السبل التي تجعل الطالب يستنتج ويستنبط سبل المحافظة على هذا التوازن.

### أما فيما يتعلق بالمجال الرابع:

فقد تحقق البعض منه ولم يتحقق البعض الآخر، حيث اشتمل المقرر على مفاهيم المشكلة البيئية ومفهوم التلوث وكذلك الملوثات الطبيعية وغير الطبيعية، كما أنه احتوى في عرض المادة على بعض الآثار الناجمة عن مشكلة التلوث، كذلك أسباب المشكلات البيئية ومنها مشكلة (التلوث - التصحر).

ولم يهتم المقرر على موضوعات في عرض المادة العلمية بحيث تدفع الفرصة لإيجاد حلول لمواجهتها مشكلات (تلوث الهواء المياة، التلوث الناتج عن المصانع) -

- تحقق موضوعات المقرر بعض الأهداف العامة جزئيا ومنها لهدف الأول والثاني والثالث والرابع والسادس، وذلك للأسباب التالية:

١ - عرض المادة بأسلوب لا يمكن من خلاله تدريب الطلاب على الاستنتاج والاستنباط أو الربط بين الأسباب والنتائج.

٢ - إهمال المقرر على بعض الأنشطة المحددة وإغفال الأنشطة في باقي الموضوعات الأخرى.

٣ - إهمال المقرر لدور الفرد في حل مشكلات البيئة وتدريبه عليها.

٤ - إهمال الأنشطة التطبيقية بالمقرر التي تساعد على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة.

أما بالنسبة للهدفين الخامس والسادس فلم يتحققا كليا وذلك للأسباب التالية:

١ - عرض المادة العلمية بطريقة السرد وعدم إتاحة الفرصة للطلاب لاستقراء الرسوم والأشكال التوضيحية للاستنتاج والاستنباط منها.

٢ - خلل المقرر من الأمثلة التوضيحية والمواقف الحياتية.

جـ - تتلخص تقويم مقرر الأحياء في ضوء الأهداف الإجرائية التي وضعها الباحث:

### أولا - الأهداف المعرفية:

قامت الباحثة بتصنيف هذه الأهداف إلى أربعة

محاور وهي:

١ - مجال البيئة والنظام البيئي.

٢ - مجال الموارد الطبيعية في البيئة.

٣ - مجال التوازن البيئي.

٤ - مجال المشكلات البيئية.

### ثالثاً : الأهداف الوجدانية :

نظراً لإغفال المقرر للأنشطة التطبيقية وعدم اهتمامه بها يجعل الطالب لا يهتم بالمادة ويعوق تكوين الاتجاهات نحو المادة وما تحتويه من موضوعات .

### توصيات البحث

#### توصي الباحثة بضرورة :

١ - الاهتمام بتضمين المشكلات البيئية ذات الأولوية بالنسبة للمجتمع المصري لمحتوى المقررات الدراسية بمراحل التعليم العام والجامعي بحيث تتناسب المفاهيم التي تتضمنها مقررات كل مرحلة مع خصائص نمو طلابها .

٢ - الاهتمام بالأنشطة البيئية والدراسات عدد تضمين المشكلات البيئية في محتوى كتب الأحياء بخاصة وباقى كتب المقررات الدراسية بحاسة والتأكيد على قيام الطلاب بهذه الأنشطة .

٣ - عرض محتوى المقرر الدراسى بطريقة تجعل الطالب يميل إلى دراسة المشكلات البيئية وإيجاد حلول لها .

٤ - إجراء المزيد من الدراسات المتحققة بالتربية البيئية في مجال تقييم المقررات الدراسية واقتراح وحدة في كل مقرر من هذه المقررات يمكن أن يحقق من خلال تدريسها أهداف التربية البيئية ، وتقديم ذلك إلى المسؤولين عن إعداد وبناء هذه المقررات للاسترشاد بها في بناء مقررات تحقق أهداف التربية البيئية .

#### بحوث مقترحة :

١ - إجراء دراسة تقييمية لمقرر مادة الأحياء للصف الثانى الثانوى فى ضوء أهداف كل من أهداف

كما انه يتيح الفرصة للطلاب لاستنتاج أهمية مساهمة الأفراد فى مواجهة مشكلة التلوث حيث إنه اعتمد على أسلوب السرد ، كما أنه لم يتعرض لفهمهم (استنزاف موارد البيئة) .

### ثانياً - الأهداف المهارية :

لم يحدو المقرر على موضوعات تحقق هذه الأهداف سوى للسير منها فمن الأهداف التي يمكن أن تتحقق من خلال المقرر الحالي (ملاحظة الظواهر الطبيعية في البيئة ، جمع الحقائق العلمية من مصادرها الأصلية في البيئة) ، وذلك من خلال تنظيم زيارات البيئة كشفاً لمصاحب للمادة الدراسية ، أما بقية الأهداف فلم يتح المقرر الفرصة لتحقيقها ، وذلك للأسباب التالية :

١ - اتباع طريقة السرد في عرض السطوة وبالتالي لم تتح الفرصة للطلاب لتفسير الظواهر تفسيراً علمياً .

٢ - إغفال المقرر للأنشطة التطبيقية أدى إلى :

أ - عدم إتاحة الفرصة للطلاب لجمع المعلومات عن البيئة ومكوناتها وتنظيمها .

ب - عدم إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق بعض الوسائل التعليمية من خامات البيئة المحلية .

ج - عدم إتاحة الفرصة للطلاب لتصميم نماذج ومجسمات تعبر عن بيانات معقدة .

د - لم يتح المقرر الفرصة للطلاب للاستفادة من استقراء الرسوم والأشكال التوضيحية للخروج منها باستنتاجات واستدلالات ، وكذلك عدم اتباع المقرر لأسلوب حل المشكلات لأعمال تسمية المهارات العقلية لدى الطلاب ، فقد اعتمد المقرر في عرض المادة العلمية على طريقة السرد التي تشجع الطالب على الحفظ .

التربية البيئية والتربية السيكلوجية والمحكات العالمية لبناء وتصميم البرامج والمقررات الدراسية.

٢ - إعداد برنامج تدريبي لتنمية المفاهيم البيئية لدى طلاب مراحل التعليم العام.

## المراجع العربية

٣ - دراسة تقييمية لباقي المقررات الدراسية الأخرى بمراحل للتعليم العام في ضوء كل من أهداف التربية البيئية والتربية السيكلوجية ومجموعة المحكات العالمية لبناء وتقديم البرامج والمقررات الدراسية.

١ - إبراهيم محمد المسلماني: منهاج مقترح في التربية البيئية لطلاب معاهد المعلمين في الأردن، رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨٥م.

٢ - إبراهيم وجيه محمود: للتعليم، عالم للكتب، القاهرة، ١٩٧١م.

٣ - أبو السعود محمد أحمد: أثر تدريس برنامج مقترح في التربية البيئية بالطريقة الاستقصائية لدى طلاب كلية التربية في تنمية المفاهيم والإنجازات البيئية لديهم ولدى طلابهم بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية ببيها، جامعة الزقازيق، ١٩٨٥م.

٤ - أحمد إبراهيم شلبي: البيئة والمناهج الدراسية، مؤسسة الخليج العربي، معالم تربوية، ١٩٨٤م.

٥ - الجليل محمد عبدالسميع شطة: مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى شريحة من طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٧م.

٦ - إيان ج. سيمونز: البيئة والإنسان عبر العصور، ترجمة السيد محمد عثمان، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٧م.

٧ - حمد بن خالد الخالدي: المشكلات البيئية في محتوى كتب الأحياء والكيمياء في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج/٥٥، أبريل، ١٩٩٦م.

٨ - رشيد الحمد، ومحمد سعيد صباري: البيئة ومشكلاتها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٨٤م.

٩ - سامية محمد فرج: دور مناهج الكيمياء والأحياء في تحقيق أهداف التربية البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في ج.م.ع، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٩٨١م.

١٠ - صابر الصمدان إبراهيم: التربية البيئية ودور مناهج العلوم في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في ج.م.ع، في تحقيقها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٦م.

١١ - صفاء يوسف الأعصر: محاضرات في التربية السيكلوجية لطلبة الدكتوراه، قسم علم النفس، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٦م.

١٢ - طاهر عبدالرازق: رؤية عامة للتقويم التربوي، محاضرة أقيمت في مركز لتنمية الإمكانات البشرية، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٣م.

١٨ - : البنية الطبيعية كمادة دراسية في مناهج  
التعليم بالمدارس (الإنسان - البنية - التنمية)، المنظمة  
العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٢م.

١٩ - محمود عبدالحليم حامد منسى: التقييم  
التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ١٩٩٨م.

٢٠ - منار إبراهيم زيد: المفاهيم والاتجاهات البديعية  
في كتب العلوم للمرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة  
البحرين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا،  
الجامعة الأردنية ١٩٩٠م (مودعة بالمكتبة المركزية  
بجامعة عين شمس)

٢١ - منشورات اليونسكو: التربية البيئية على ضوء  
مؤتمر تيليس، ١٩٨٣.

٢٢ - وزارة التربية والتعليم: مناهج المرحلة الثانوية  
(التعليم العام)، ٩٧ - ١٩٩٨م.

٢٣ - : مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي،  
١٩٩٨ - ٩٧م

١٣ - عيسى محمد الطويل: تطوير منهج علم الأحياء  
بمعاهد مطوى ومعلمات المرحلة الابتدائية بالسودان  
لتحقيق بعض أهداف التربية البيئية، رسالة  
ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس،  
١٩٨٨م.

١٤ - استحي مبارك: المنهج التكاملي بين النظرية  
والطبيق، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٦م.

١٥ - فؤاد أبو حطب: دليل المعلم في تقويم الطالب،  
وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع المركز القومي  
للإختبارات والتقويم التربوي، ١٩٩٢م.

١٦ - محمد خالد الطحان وآخرون: أسس الدمو  
الإنساني، دار القلم، دبي، ١٩٨٩م.

١٧ - محمد صابر سليم: المفاهيم الرئيسية، مرجع  
التعليم البيئي لمراحل التعليم العام، المنظمة العربية  
للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ١٩٧٦م.

## المراجع الأجنبية

24 - Alien, Irma A. coste, "The Development of  
An Environmental science course for primary  
schools" Grade 1 -7 Diss, Abs, Int Vol. No.1,  
July 1980, pp. 187 - 188.

25 - Boone, J, "simulation Concern Level, grnds Lev-  
el, and sex as Factors influencing the assignment of  
importance to environmental concepts"  
Diss, Abs, Int Vol, no.3, 1972.

26 - Melton, A, " Asurvey of Environmentl  
Problemes and Environmental concerns of  
junion High school. students in philadelphia -

public school, "Diss, Abs. Int. Vol. 37, No. 4,  
1976.

27 - Popham, J: Evaluation in Education" New  
Jersey: Prenticehall, 1975.

28 - Sidney, Dapont I. "Acritical analysis of  
curret Environmntal Education Programe in  
Forty selected middle High schools of connec-  
ticut River Valley", Ph. D. Dissertation,  
University of cinnecicut, 1976.

29 - Treffinger. D. J." The trining skills Project  
Productive thinking" V. L: Foundations cri-



teria and Reviews Center for creative learning, U. S. A. 1994.

30 - **Unesco - UNDER (1944)**: The international workshop on - Environment Education, Report. Belgrade (Oct. 13 - 22), 1975, Final Unesco - Paris PP13 - 16

31 - **United Nations** Conference on the Human Environment, stockholm (1972), Environment stockholm Declaration, plan of Action recommendation, Resolution, centre for Economic and social information, un European Headquarters, Geneva, P. 24.

32 - **Weiss, Iris Rashfelt**, "the Development and Evaluation of Aself - Instructional Environmental Education Program for North Carolina at chapel Hill, 1974.

33 - **William, Satapp B**: An Instructional Module For environmental Educational Prospects, Vol VIII. VIII, No4, 1978, Paris, Unesco, 1987, P.495.

34 - **Wolff, R**: "Evaluation in Education" (Ed2) New York, Preager, 1984.

35 - **Wether B**. "Educational Evaluating Theory and Practice, Ohio chas A. Jones Publishing, 1973.

## فاعلية استخدام الرسم الإسقاطي في الكشف عن ديناميات الشخصية

إعداد:

سامية محمد صابر عبدالنبي

مقدمة

لا شك أن علم النفس قد أحرز - منذ بداية القرن العشرين - تقدماً هائلاً في طرائقه التجريبية السيكمترية، التي تقوم على المقاييس المقلنة، هذه التي تمكننا من تحديد مكان المفحوص، بالنسبة إلى الآخرين من زاوية قدرة من القدرات، أو اتجاه من الاتجاهات، واليوم نجدنا أمام الآلاف من المقاييس المقلنة والاستبيانات وما إلى ذلك من أدوات قياسية، تسمح بتحديد مكان المفحوص من الآخرين، دون أن تسمح لنا - على أي حال - بالبلوغ إلى فهم هذا المفحوص، من حيث هو حامل مشكلة، فكل هذه المقاييس - على الرغم من تعددها وتنوعها - تظل قاصرة أمام تعقد الكائن البشري، وفراغ إمكانياته، ولقد جاءت التكنيكات الإسقاطية نتيجة لما انتهت إليه الاستخبارات، من خيبة الأمل، والتكنيكات الإسقاطية وسائل غير مباشرة، لدراسة الشخصية ومن خلالها يتضح الكثير عن خصائص شخصية الفرد، وللتكنيكات الإسقاطية تاريخ طويل وممتد، ولا تزال تستخدم على نحو واسع الانتشار في الدراسات التكنيكية.

... بحث حصلت به لإلماعة على درجة الدكتوراه في قسم الصحة النفسية - كلية التربية بدمياط - جامعة الأزهر في ١٩٩٨. تمت إشراف أ.د. سامية الشافعي، د. عادل كمال خضر، د. نيرة عبدالخالق.

ومن التكنيكات الإسقاطية الشهيرة اختبار تفهم الموضوع، والوروشاخ، وهناك أيضاً تكنيكات الرسم الإسقاطية، وأصبح الكليكي يستخدمها في عمله إلى جانب الاختبارات الكليكية الشهيرة.

### مشكلة الدراسة :

حظيت الرسوم بأهمية بالغة، منذ فترة طويلة بوصفها مادة ميكولوجية تسمم بالذراء، ويمكن للخروج منها بالعديد من الدلالات، لا في مجال الذكاء والتميز العقلي وحده، ولكن في مجال الشخصية واضطراباتها أيضاً. ولتعد بدأ الاهتمام بالقيمة التشخيصية للرسم الإسقاطية منذ أكثر من قرن مضى، وأجرى العديد من الدراسات التي حاولت إثبات القيمة التشخيصية والعلاجية للرسوم الإسقاطية، وتعد رسوم الشكل الإنساني واحدة من أعظم التكنيكات الإسقاطية الشائعة الاستخدام في بطارية التقويم لدى الميكولوجي، حيث يعتبر رسم الشكل الإنساني هو الثاني في الترتيب بعد الوروشاخ في تكرار الاستخدام، داخل المشافي، أو المبادئ النفسية، بالولايات المتحدة الأمريكية، وعلى الرغم من هذا الاستعمال المتكرر، فإن هناك جدلاً يتعلق باستخدام الشكل كأداة كلنيكية، حيث وجدت أبحاث كثيرة استخلصت أن التشخيصات التي تعتمد على رسم

الشكل الإنساني تكون غير صادقة، ولا أساس لها من الصحة.

وعلى الجانب الآخر وجد التدعيم الاميريقي لرسم الشكل الإنساني، وقد اشارت الأبحاث التي أجريت للتحقق من صدق وثبات استخدام رسوم الشكل الإنساني في تقييم ديناميات الشخصية، إلى أن نتائجها لم تكن حاسمة، وهكذا قابلت الرسم نهاية ومسير الأساليب الإسقاطية الأخرى، في كونها ينظر إليها بشك ريبية، من جانب هؤلاء المعتمدين للمعايير والدراسات الإحصائية، ولذا لاحظت الباحثة - في حذور إطلاعها - أن الهويث العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة القيمة التشخيصية للرسوم الإسقاطية، أكد بعضها على أن الرسوم الإسقاطية ذات قيمة تشخيصية، وبعضها أعطى نتائج سلبية فيما يتعلق بالقيمة التشخيصية للرسوم، وهناك دراسات أكدت على القيمة للعلاجية للرسوم فضلاً عن قيمتها التشخيصية والأمر على هذا النحو يستدعي القيام بالدراسة الحالية، كي نصل إلى معرفة أين الصواب والحقيقة، بالنسبة إلى نتائج تلك الدراسات المتناقضة، فالدراسة الحالية تحاول أن تبين ما إذا كانت الرسوم الإسقاطية، تصلح أو لا تصلح أن تكون أداة كلنيكية تشخيصية (أساسية - مساعدة) تعكس ديناميات الشخصية لدى الفرد السوي وللأسوي

وأن تتحجج الكشف عن كل جذبات الشخصية، في تفاعلها مع البيئة، أي نتكنا من فهم شخصية الفرد على نحو ما يستلهمه اختبار تفهم الموضوع، ولذا ما حالف الباحث التوفيق، في تلك الخطوة، وتكتن من إثباتات قدرة الرسوم الإسقاطية، في الكشف عن البداء النفس ومكوناته العميقة لدى الفرد، فإن خطوات تالية - دراسات لاحقة - سيكون من شأنها أن تثبت قدرة الرسوم، على تشخيص باقي الأمراض النفسية، والمقلية والانحرافات السلوكية المختلفة، وهكذا تلقى الرسوم الإسقاطية نفس الاهتمام الذي ناله اختبار التات، من البحث والدراسة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في هذا السؤال:

هل الرسوم الإسقاطية يمكن أن تكشف بفاعلية ديناميات شخصية الفرد؟

### أهمية الدراسة :

هناك العديد من الأبحاث والمؤلفات الأجنبية، التي تناولت الرسوم، وخاصة رسوم الطفل، ونحن في حاجة إلى أن نؤكد هذا للتقدم الهائل والمستمر، في الدراسات الأجنبية، ومن هنا كانت محاولة الباحثة الحالية، آمل أن تتمكن من تبين فاعلية الرسوم الإسقاطية في دراسة الشخصية السوية والمرضية،

ويذا يحاح للباحثين والكليكيين أداة كليليكية، تشخيصية، علاجية، ترسم لوحة كليليكية متكاملة للفرد، لا تقل قيمة واقتدارا عن اختبار الثا، بل تتميز عليه بأنها ذات قيمة علاجية أيضا.

### الهدف من الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية إثبات فاعلية الرسوم الإسقاطية في الكشف عن ديناميات الشخصية، لدى الأسوياء والمرضى، ومن ثم يمكن الاعتماد عليها - فيما بعد - بثقة تامة، في الدراسات الكليليكية، التي تقوم بتقييم شخصية الفرد، وبذلك نصل إلى حسم الخلاف بين وجهات النظر المعارضة والمتباينة في البحوث والدراسات السابقة، حول القيمة التشخيصية والعلاجية لتكنيكات الرسوم الإسقاطية.

### مصطلحات الدراسة :

الرسم الإسقاطي : تعرف الباحثة الرسم الإسقاطي بأنه لغة مرئية رمزية، مفيدة بالعائى والأفكار، من خلالها يعبر الفرد عن شخصيته، وذلك بالرسم بدلا من الكلمات، وهو انعكاس كامل لشخصية الفرد القائم بالرسم، وتحليل الرسوم نحصل على صورة شاملة تصنيديلة عن العالم الداخلي لهذا الفرد .

### ديناميات الشخصية :

تتبنى الباحثة تعريف Wolman لديناميات الشخصية كما ورد في Dictionary of Behavioral Science حيث يصرّفها بأنها : تلك الدوافع والعواطف والانفعالات والقوى الداخلية الأخرى التي تشكل السلوك .

### عينة الدراسة :

لما كانت السوية والمرض يفهمان الولد بالقياس إلى الآخر، وليس هناك كالكثات بشرية بغير مرض وصراع فالسوية والمرض نهايتان متباينتان لفنفس المشكلة، مشكلة التكيف مع الحياة، وبناء على ذلك شملت عينة الدراسة للعاديين والمرضى، وتكونت العينة من ستة أفراد: اثنان من الأفراد العاديين (نكر - أنثى)، اثنان من الأفراد الذهانيين (نكر - أنثى)، اثنان من الأفراد العصائبيين (نكر - أنثى) ولقد تضمنت العينة الذكر والأنثى كي نتحكم من دراسة الكيان الإنساني بشقيه، بالإضافة إلى أن بعض الاختبارات المستخدمة في الدراسة الحالية مثل HTP على رسم الشخص، والذي من خلاله نكتبين مفهوم الذات والهوية الجنسية، فكان من اللطبيعى ألا تقتصر على جلس واحد، حتى ندرس سيكولوجية الذكر والأنثى.

وبالنسبة لأفراد العينة العاديين: ومنعت الباحثة في الاعتبار ألا يكون

قد سبق لأحد منهم الذهاب إلى عيادة نفسية، أو مستشفى للصحة النفسية، لغرض العلاج النفسى، وكان أفراد العينة من طلبة وطالبات السنة الرابعة (إحدى الشعب العامة) بكلية التربية ببها .

وبالنسبة للحالات المرضية: قامت الباحثة باختيار العينة من المرضى المترددين على العيادة الخارجية، ومن نزلاء القسم الداخلي بقسم الأمراض النفسية والعصبية، بمستشفى بها الجامعى ومن المرضى المترددين على إحدى العيادات الخاصة لأحد الأطباء بقسم النفسية والعصبية، وهؤلاء المرضى كان لديهم تاريخ سابق مع المرض، لعدة سنوات.

### أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- ١- اختبار الشخصية المتعدد الأوجه MMPI - إعداد: Hathaway & Mckinley
- ٢- المقابلة الشخصية - إعداد: صلاح مخيمر.
- ٣- المقابلات الحرة الطليقة.
- ٤- اختبار تقهم المورنوع - إعداد: Murray & Morgan
- ٥- اختبارات الرسم الإسقاطى، وهى تشمل على:

أ - الرسوم المقلدة المقلدة (الرسوم الموجهة) مثل:

\* اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص - إعداد: Buck .

\* اختبار رسم الأسرة المتحركة - إعداد: Burns & Kaufman

\* اختبار رسم الأسرة المتحركة في نشاط مرتقب - إعداد: Kymissis & Khanna .

\* أسلوب رسم الذات مع الأقران - إعداد: عادل كمال خنجر

ب - الرسوم الحرة الطليقة مثل:

\* رسم حلم يتكرر.

\* رسم حدث هام .

\* رسم حر .

## نتائج الدراسة:

في الفصل الخامس من الدراسة، عرضت الباحثة للتحاللات الست التي تم التطبيق عليها: الحالة الأولى (ع): ذكر ذهاني، الحالة الثانية (أ): أنثى ذهانية، الحالة الثالثة (م): ذكر عصبي، الحالة الرابعة (س): أنثى عصبانية، الحالة الخامسة (ص): ذكر مسوي، الحالة السادسة (ل): أنثى مسوية. وفي كل حالة تم عرض نتائجها على اختيار الشخصية المتعددة الأوجه، ثم تاريخ الحالة، ثم استجابات الحالة على اختبار الثات وتفسيرها، ثم

استجابات الحالة على اختبار المنزل والشجرة والشخص وتحليلها، ثم تحليلا لرسم الأسرة المتحركة، ثم تحليلا لرسم الأسرة المتحركة في نشاط مرتقب، ثم تحليلا لرسم الذات مع الأقران، ثم تحليلا لرسم حلم يتكرر، ثم تحليلا لرسم حدث هام في حياة المفعول، ثم تحليلا للرسم الحرة. وفي النهاية عرضت الباحثة للورقة التكميلية الشاملة لكل حالة.

وفيما يلي نعرض أهم الخصائص المشتركة في الحالات المسرية والمصابية والذهانية كما تلخصت من خلال الرسوم.

فيما يتعلق بالإنشغال على مهمة الرسم:

أقبل الحالة (ص) (سوي)، والحالة (ع) (ذهاني) بحساس شديد على مهمة الرسم، ولم تظهر الحالة (س) (عصبانية) منيقا أو مقاومة خلال الرسم، كذلك أقبلت الحالة (ل) (سوية) لكنها كانت كثيرة السهو، وربما كان هذا مقاومة من جانبها لكي لا تفصح عن حقائقها الداخلية، بينما أبدت الحالة (م) (عصابي) مقاومة شديدة تجاه الإفصاح عن مقاصره (PKFD)، وربما يكون اقتصاره على استخدام القلم الرصاص فقط دالا على مقاومته وعدم رغبته في الكشف عن حقائقه وإنفعالاته الداخلية، وكذلك أظهرت الحالة (أ) (ذهانية) مقاومة شديدة

لثأه القيام بمهمة الرسم (١) (HPT - KFD)، وبذا يكون إقبال أربع من حالات البحث على مهمة الرسم (حالتان سويتان - حالة عصبانية - حالة ذهانية) وأبدت حالتان مقاومة (حالة عصبانية - حالة ذهانية).

فيما يتعلق بالشخصية:

الحالة (ص) (سوي) يشتمع بشخصية قوية، منزلة، ولديه طموح مرتفع ويشعر بالرضا عن ذاته وينشد الكمال (رسم حر - HPT).

والحالة (ل) (سوية) ذات شخصية قوية، اجتماعية، متفحة، متجدة، نشطة، طموحة، مثابرة، لا تعرف اليأس، ترغب في أن تأتي بالأفضل دائما، تسعى إلى تحقيق ذاتها، لديها تقدير ذات مرتفع ورضا عن ذاتها (رسم حر - رسم الذات مع الأقران - HPT - KFD - TAT).

أما الحالة (س) (عصبانية) فهي تشعر أحيانا بامتزاز شخصيتها وعدم ثباتها، وهي لا ترضى عن ذاتها في بعض الأحيان (تاريخ الحالة - HPT - PKFD)، ولديها تقدير ذات منخفض وشعور بالنقص (PKFD - KFD).

كذلك الحالة (م) (عصابي) شخصية اعتمادية طفلية، عاجزة، شخصية هشة ضعيفة، شخصية اندفاعية، متهمرة، تنفجر إلى الحكمة والثرى والآنزبان في السلوك. (رسم

حدث هام - (TAT- PKFD- HTP)،  
ولديه ذات ضعيفة، وهو يرفضها ولا  
يرضى عنها (تاريخ الحالة - رسم حلم  
٤، ٢) - رسم حرر (٥، ٦) - رسم  
حدث هام (١) - (HTP)، ولديه تقدير  
ذات منخفض وإحساس بالانقص  
والدونية وعدم ثقة بالذات وهو لا  
يرضى عن صورة جسمه (تاريخ  
الحالة - رسم الذات مع الأقران - رسم  
حدث هام (٥) - رسم حرر (١) -  
TAT- PKFD- HTP).

والحالة (ع) (ذهاني) شخصية  
ضعيفة، هشة، غير متزنة، سلبى لا  
يستطيع أن يصمد أمام العقبات، ولا أن  
يتحمل المسؤولية، يتقاد بسهولة  
للآخرين (رجل طفل)، وهو شخصية  
اعتمادية على الأب والأم وعلى  
الآخرين (تاريخ الحالة - HTP-  
TAT- رسم حرر ٤، ٥)، ولديه شعور  
بالانقص والدونية، وتقدير ذات  
منخفض، ولا يرضى عن ذاته (رسم  
حدث هام - رسم الذات مع الأقران -  
رسم حرر ٢- HTP- TAT).

والحالة (أ) (ذهانية) ترى أنها  
شخصية مهتزة، وضعيفة وغير متزنة،  
وهي لا ترضى عن ذاتها، ولا تلقى في  
ذاتها، ولديها شعور بالانقص والدونية،  
ولديها تقدير ذات منخفض، (رسم حلم  
(١)، رسم حدث هام (٢)) (والحالة (أ)  
ذهانية) ترى أنها شخصية مهتزة،  
وضعيفة وغير متزنة، وهي لا ترضى

عن ذاتها، ولا تلقى في ذاتها، ولديها  
شعور بالانقص والدونية، ولديها تقدير  
ذات منخفض (رسم حلم (١)، رسم  
حدث هام (٢) - رسم الذات مع  
الأقران - TAT- HTP- PKFD 1,2-  
١,2 (PKFD)، وهكذا يتضح ما لدى  
الحاليتين المويكين (ص، ل) من قوة  
في الشخصية وما لدى الحاليتين:  
العصابية والذهانية من ضعف في  
الشخصية.

فيما يتعلق بالمشاعر والأحاسيس  
الداخلية:

الحالة (م) (عصابي) لديه شعور  
بالكتابة والضيق، وبالعزلة والعزلة،  
وبعدم الأمن والاستقرار، وبالخوف  
والتلق، وإحساس بالميرة والتعباس  
والمرارة، وشعور بالشقاء والألم، وتوقع  
الفضل دائما، إحساس بالطفولة والكهولة  
في أن واحد، إحساس بأن الحياة لا  
قيمة لها، وأنها ظلمته، وهناك رغبة  
في الموت (تاريخ الحالة - HTP).

الحالة (ص) (عصابية) ترى أنها  
فتاة مليئة بالأحزان، بالآلام،  
بالمناصب، بالهموم، بالمشكلات، فتاة  
مكتئبة، تهمسة، تعيش في خريف  
العمر، ليس بها حيوية، فتاة جامدة،  
ضعيفة، وحيدة، منعزلة عن هذه  
الحياة تميل إلى الانطواء، لا أحد يمد  
يد العون والمساعدة، وليس هناك أحد  
يمنحها العطف والحنان والإحسان

بالأمان والاستقرار، تحس أن الظلام  
دخلها ويحيط بها من كل جانب،  
تتشر بالصنوبر، بالاختناق، بالعجز، إنها  
إنسانة فاقدة للأمل والاتزان، تعيش حياة  
قلقة، غير مستقرة، تخشى الغد  
والمستقبل. (تاريخ الحالة - رسم حرر (٢)  
- HTP- TAT- MMPI- PKFD).

والحالة (ع) (ذهاني) حياته  
محرنة أليمة، مليئة بالكتابة، بالظلمة،  
وهناك خوف من المستقبل (رسم حلم ١  
- PKFD- MMPI- TAT).

والحالة (أ) (ذهانية) تعيش حياة  
غير مستقرة، وغير آمنة، ومضطربة،  
(TAT)، وتشعر بالوحدة والعزلة  
(رسم حرر ٤ - HTP- TAT) وبأنها لا  
تلقى العون والمساعدة من أحد  
(HTP) ولديها مخاوف من المستقبل  
والأيام المقبلة (١) (TAT- PKFD).

فيما يتعلق بالأسرة:

يميش الحالة (ص) (مصري) في  
جو أسرى مليء بالسعادة والنفاء،  
وهو يشعر بالرضا عن منزله، الذي  
يعيش فيه، ويحس التفاهم والراحة مع  
الأفراد الذين يعيشون معه (HTP-  
KFD).

بينما الحالة (م) (عصابي) ليس  
هناك تفاهل أو تواصل أو عطاء بين  
أفراد الأسرة (KFD) وهو يشعر  
بالوحدة والعزلة داخل هذه الأسرة

(KFD) ولا يشعر بالسعادة بين أسرته ولا يشعر بأنهم يهتمون به أو يساندونه أو يشاركونه أو يفهمونه، ويرى أن أسرته مصدر شقاؤه وتعبه، (تاريخ الحالة - رسم حدث هام ٥ - رسم حلم ٤) وهو لديه كراهية لأفراد الأسرة، ولبنزل الأسرة ورغبة في ترك هذا المكان، والبعد عن هؤلاء الأفراد، وأن يعيش وحيدا منعزلا. (تاريخ الحالة - رسم حر ٦ - TAT-HTP).

كذلك الحالة (س) (عصابية) تعيش داخل أسرة لا تشعر فيها بالسعادة والترابط الأسري، وهي تشعر بالوحدة والعزلة داخل أسرتها، وترى أنها بعيدة عن أفراد أسرتها، وأنهم غريباء عنها (الأخوة)، وهم لا يتفاعلون معها وليس بينهم أي تواصل أو عطاء، وهي تلمن أن تماسك تلك الأسرة. (رسم حر ٥) - TAT-PKFD).

والحالة (ج) (ذهاني) هناك تفاعل بين أفراد أسرته جميعا، وليس هناك تواصل أو عطاء فيما بينهم (KFD-PKFD) وهو لا يشعر بالسعادة والهدوء والراحة داخل منزله، والأسرة لا تمنحه الحب والاهتمام، ويعاملونه بقسوة، ويشعر بأنهم يرفضونه وينفذونه. (رسم حر ٣ - رسم حدث هام - رسم حلم ٢ - تاريخ الحالة - HTP).

والحالة (أ) (ذهانية) تنفصل عن أسرتها ولا تشعر بالانتماء لها (تاريخ الحالة - (١) KFD)، ولا يوجد تفاعل أو تواصل أو عطاء بين أفراد الأسرة ((١) KFD)، وليس هناك أي أمل في تغير حال الأسرة في المستقبل ((١) PKFD)، وهناك عدم رضا عن منزل الأب ومنزل الزوج لأنهما منزلان سيئان، ويحتاجان إلى تغيير وإصلاح ولا ترغب في أن تعيش فيها. (HTP).

من هذا نتبين أن المالكين السويين (ص، ل) يعيشان في أسرة سعيدة، ويشعران بالحب والدفء داخلها، وأن المالكين المصابين (م، س) والمالكين الذهانيين (ع، أ) لا يشعرون بالسعادة داخل أسرهم.

#### فيما يتعلق بالأقران:

رسمت الحالة (ل) (سوية) نفسها مع مجموعة من الصديقات اللاتي تتواصل وتتفاعل معهن، ورسم الحالة (ص) (سوى) نفسه مع مجموعة من أصدقائه، وإن كان إنطاويا وليس اجتماعيا بدرجة كبيرة، ورسمت الحالة (س) (عصابية) نفسها مع ثلاث صديقات، وهذا يدل على انتمائها وإنطوائها وعدم رغبتها في تكوين صداقات متعددة.

واقصر الحالة (م) (عصابية) على رسم اثنين من أصدقائه، مما يدل

على أنه ليس له صداقات وأصدقاء كثيرين، وقام الحالة (ع) (ذهاني) برسم نفسه مع صديق واحد، وهذا يعكس العزلة وانطواء الحالة عن الآخرين، ومن خلال رسم الحالة (أ) (ذهانية) نتبين انعدام التواصل والتفاعل بينها وبين صديقاتها، بذلك يتضح أن المالكين السويين (ص، ل) كانوا أكثر تواصلا وتفاعلا مع الأصدقاء والصديقات، يليهما المالكان العصابتان (س، م) ثم يليهما الحالتان الذهانيتان (أ، ع).

#### فيما يتعلق بالاختلاط بالآخرين:

الحالة (ل) (سوية) لا تحب الوحدة، وتكره العزلة والانطواء، والبعد عن الناس (HTP)، والحالة (س) (عصابية) تفضل الوحدة والعزلة وعدم الاختلاط بالآخرين، وهي تشعر بالراحة والهدوء حين تبعد عن الناس، وإن كانت لا ترضى عن هذه العزلة التي تعيش فيها وترغب في أن تخرج منها. (تاريخ الحالة - رسم التأت مع الأقران - رسم حر ٣ - MMPI-HTP)، بينما الحالة (م) (عصابية) يحب العزلة والوحدة والبعد عن الناس وليس هناك تواصل مع الآخرين (HTP-PKFD)، والحالة (ع) (ذهانية) يجد الراحة في البعد عن الآخرين، والعزلة والانطواء، وبخاصة عن أفراد أسرته. (رسم حر ٢ - رسم

الذات مع الأقران - HTP - PKFD  
(KFD)، كذلك الحالة (أ) (ذهانية لا  
ترغب في التواصل مع من حولها،  
وتود أن تعيش في عزلة وانطواء  
(HTP)، وهكذا يتضح أن الحالة  
السرية (ل) أكثر اجتماعية مع  
الآخرين وأكثر اندماجاً معهم، بينما  
الحالتان العصائيتان (س، م) تفضلان  
الوحدة والبعد عن الناس، يليهما  
الحالتان الذهائيتان (ع، أ).

#### فيما يتعلق بالواقعية:

الحالة (ع) (ذهاني) يبتعد عن  
الواقع ويميل في الفعل HTP والحالة  
(م) (عصائي) لديه أحلام واسعة  
وخيالات عريضة وعلموحيات كثيرة،  
وهذا فجوة كبيرة بين الواقع والخيال،  
والحالة ليس له هدف محدد يسعى إلى  
تحقيقه ولا يعلم ماذا يريد؟ (تاريخ  
الحالة - رسم حر ٣ - TAT - HTP)  
وهذا يوضح أن الذهاني والعصائي  
يبتعدان عن الواقع ويعيشان في  
الخيال.

#### فيما يتعلق بالمعاداة:

الحالة (أ) (ذهانية) لديها رغبة في  
تدمير كل شيء وتوجه عدواناً تجاه  
ذاتها، الأب، الأم، الأخوة، الأخوات،  
الزوج، أطفالها، الرجال، المديقات.  
(تاريخ الحالة - رسم حلم (١) - رسم  
حلم (٥) - KFD 1,2 - PKFD 1,2 - TAT - HTP).

والحالة (ع) (ذهاني) يوجه عدواناً  
إلى جميع أفراد أسرته (HTP -  
PKFD) ومن خلال ذلك يتضح أن  
الحالات الذهانية لديها عدوان موجه  
لحوالفها.

#### فيما يتعلق بالآخرين:

الحالة (ع) (ذهاني) يرى أن  
الناس جميعاً أعداء له، ويوجهون إلى  
ذلك عدواناً (رسم حلم (٢) - TAT)،  
والحالة (أ) (ذهانية) تشعر بالامتنعاد  
(تاريخ الحالة)، وهذا يبين أن الحالات  
الذهانية تشعر بأن الآخرين يوجهون  
إليهم عدواناً.

وفيما يلي نعرض أهم ما تميزت به  
رسم للحالات السرية والعصائية  
والذهائية:

بداية نشير إلى ما تراه «سامية  
القطان» من أن أسلوب اللغة التي  
نتكلمها أو نكتبها يعبر عن فردية  
الشخص. فالكلمات لا تعبر فحسب عن  
الأفكار والوقائع، وإنما تعبر أيضاً عن  
شخصية الشخص الذي يستخدمها،  
وليس الكلمات التي تليها الأفكار، هي  
التي تعبر وحدها عن الشخصية، ولكن  
أيضاً الملابس التي يلبسها الفرد، تعبر  
هي الأخرى عن شخصيته، وكذلك  
الأصوات المنطوقة والخطوط المكتوبة،  
فكل فرد حسوته المميز وكتابته  
المميزة، ويمكن القول بأن الكتابة  
المنظمة كاللهجة الهادئة في الكلام،

وكالألوان الزاهية في الملابس،  
والألفاظ المعتدلة في التعبير عن  
الفكرة، من حيث أنها تخرج عن انزاع  
صاحبها وسيطرته على ذاته. (سامية  
القطان: ١٩٨٠، ص ٨٩)، والرسم لا  
يختلف عن اللغة والخط، فهو يعبر  
ويكشف عن فردية الشخص، والرسم  
كملوك وما يحتويه من رموز، لا  
تستطيع أن تعدد دلالة (الجزء) إلا  
بالرجوع إلى (الكلمة) الذي ينتمي إليه  
هذا الجزء.

وتتفق الباحثة مع ما تراه سامية  
القطان من أنه:

«ليس للمساكن وللرموز من دلالة  
ثابتة، وإنما تتحدد دلالتها بالرجوع  
إلى شخصية الفرد ومن هنا انتهى  
«نوكتات» كما انتهى «موراي» إلى أن  
علم النفس لا يمكن أن يكون علماً إلا  
بالحالة الفردية». (المرجع السابق: ص  
٨٩، ص ٩٠) والرسم من حيث هو  
سلوك غير محصلة للصراع بين  
قوتين:

المكبوتات التي تريد أن تخرج،  
والدافعات التي تعترض طريقها في  
صورة رقابة. وبذلك يكون الرسم إشباعاً  
للمكبوتات ولكن على نحو من  
التذكر، إهمراً للدافعات (دينامية)  
والرسم كملوك وظيفته تحقيق إمكانات  
الفرد، وخفض ثوراته التي تهدد  
انزاعه (وظيفية) وبذلك يكون الرسم



استخدام القلم الرصاص:	* ينظب عدم رسم لليدين وقد يرسمان نادرا. الحالة (ص) عصبية.	مثل اللحم والأعراض المرئية (مبدأ المجانسة).
* استخدام القلم الرصاص إلى جانب الألوان في الرسم:	* عدم وجود الأيدي. الحالة (ع، أ) ذهانيان.	والم ما تميزت به رسوم الأسوياء والمرضى (عصابيين - ذهانيين) في هذه الدراسة:
الحالة (ص) سوى، أداة واحدة.	القدمان:	بالنسبة إلى رسم الوجه:
الحالة (ع) ذهاني، أداة واحدة.	* رسم للتحسين. الحالة (ص، ل) سويان، الحالة (ع، أ) ذهانيان.	* رسم الوجه في منظر بروقلى. الحالة (ع) ذهاني، الحالة (ل) سوية.
الحالة (ل) سوية، أداتان.	* رسم للتحسين وعدم رسمهما أحيانا الحالة (م) عصابى.	* رسم حجم رأس الأذى. الحالة (ع) ذهاني.
* للرسم بالقلم الرصاص قسط في أكثر الرسوم:	* ينظب عدم رسم للتحسين وقد يرسمان نادرا. الحالة (ص) عصبية.	* رسم الذكر يشبه الأنثى فيما عدا شعر الرأس فهو قصير في الذكر وطويل في الأنثى والحق طويل بحيث يبدو الجذع مفصولا من الرأس، وعدم تسلي حجم الكتفين. الحالة (أ) ذهانية.
الحالة (م)، (ص) عصابيان، ست أدوات يليه الحالة (أ) ذهانية، خمس أدوات يليها الحالة (ص) سوى، أربع أدوات يليها الحالة (ل) سوية، ثلاثة أدوات، يليه الحالة (ع) ذهاني، أداة واحدة.	* إنشغافية: وجدت في رسم الحالة (ع) ذهاني، رسم الحالة (ل) سوية.	بالنسبة إلى العين:
خط الأرض: عدم رسم خط الأرض (جميع الحالات: ع، أ، ص، م، ص، ل).	استخدام اللون:	* رسم العين وبدخلها إسان العين. الحالة (ص، ل) سويان.
الخط:	* الحالة (ع) ذهاني، استخدام ستة ألوان في أربع أدوات (المر - بني - أسود - أصفر - أزرق - أخضر).	* رسم العين على هيئة نقطة أو الاقتصار في رسم العين على إسان العين فقط. الحالة (ص). عصبية، الحالة (ل) سوية.
* الرسم بخطوط ثقيلة. الحالة (ع) ذهاني.	* الحالة (ص) سوى - ستة ألوان - ثلاث أدوات.	* عدم وجود إسان العين. الحالة (أ) ذهانية.
* التأكيد بالخطوط الخفيفة على الصاجيين والعينين. الحالة (م) عصابى.	* الحالة (ل) سوية - ستة ألوان - أداتان.	بالنسبة إلى رسم اليدين:
* للخطوط خفيفة، باعثة في بعض الأثرات. الحالة (أ) ذهانية.	* الحالة (م) عصابى - ستة ألوان - أداة واحدة.	* رسم اليدين. الحالة (ص) سوى.
* تكرار الإعادة على الخط بخطوط أخرى. الحالة (ص، ل) سويان.	* الحالة (ص) عصبية، الحالة (أ) ذهانية - خمسة ألوان - أداة واحدة.	* قد ترسم الأيدي أحيانا ويحرك رسمها أحيانا أخرى. الحالة (م) عصابى، الحالة (ل) سوية.

الشعور والعمليات اللاشعورية، وأن رسم الشكل الإنساني كاختبار إسقاطي يقيس عمليات سيكولوجية هامة، وتتفق مع ما يراه (Roback: 1968) في أن العديد من الكليكين يستطيعون بالحدس أن يحصلوا على معلومات كثيرة عن بيئة الشخصية، وديناميات الشخص للقائم بالرسم، من خلال رسم الشكل، وتتفق مع ما يراه (Hammer: 1981) من أن اللفظ الرسوم على ورقة الرسم يكشف الكثير عن الجوانب النفسية لدى الفرد. ومع ما يراه (كارين ماكوفز: ١٩٨٧) من وجود ارتباط وثيق الصلة بين الشكل الرسوم، وشخصية الفرد الذي رسمه. وتتفق مع (Graham & Lilly: 1984) في أن تحليل الرسوم يسمح بالاستدلال على خصائص الشخصية. وتتفق كذلك مع (Thomas & Silk: 1990) الذي يرى أنه يمكن وضع شخصية الفرد من خلال تحليل المظاهر المختلفة في الرسم وتدعم نتائج الدراسة الحالية للفرض الذي وضعه كل من (Buck & Mach-over) الذي مؤداه: أن خصائص مرسومة معينة تكون مفاتيح لشخصية القائم بالرسم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما يراه موهر Mohr من أنه يمكن لنا أن ندرج المرض في الصور المرسومة كما نستطيع أن نكتبين أيضا المظاهر المميزة لكل مريض في هذه الرسوم، ذلك أن رسوم المرضى يسقطون فيها مبادئهم من رغبات ومخاوف ويكررون كذلك الجوانب الكدورة بالنسبة إليهم، (Anstadt & Krause: 1989)، كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما يراه Machover من أن الرسم أداة معترف بقيمتها منذ أعوام طويلة (Machover: 1951)، ومع ما يراه كل من (Hammer: 1960- Deschner: 1987- Graham & Lilly: 1984) من أن الرسم يستخدم بكثرة في التقييم الميكولوجي وفي عمليات التشخيص وتتفق مع (Saarni & Arara: 1977) في أن هناك صدقا كبيرا في استخدام رسم الشكل الإنساني في تقييم الفرد. وتتفق مع كل من (Marsh & others: 1990) على أن رسم الشكل الإنساني يمكن أن يساعد الكليكي على استخراج معلومات قيمة وغنية عن العالم الداخلي للفرد. وتتفق مع (Delatte & Hendrickson: 1982) في أن رسوم الشكل الإنساني شيء له شأن وقيمة، لأنها تكون متنوعة وفريدة، وتعبّر عن

\* الكتابة على الرسم. الحالة (ع، أ) ذهانيان.

\* الصور المتكرر. الحالة (ل) سوية.

ويعد فإن نتائج هذا البحث تشير إلى فاعلية لاختبارات الرسم الإسقاطي في الكشف عن ديناميات الشخصية لدى المرضى والأسرياء، لقد أعطت اختبارات الرسوم لوحة كليلكية شاملة وثيرة لكل حالة على حدة، على نحو مماثل لنتائج اختبار تفهم الموضوع، ومن هذا يمكن استخدام للرسم الإسقاطية في تقييم للشخصية، والاعتماد عليها بثقة كبيرة في الدراسات الكليلكية، وبذلك حسنت الدراسة الحالية ذلك التعارض الذي وجد بين نتائج الدراسات السابقة، تلك التي أكدت على أن الرسوم الإسقاطية، ذات قيمة تشخيصية نظرية وعلاجية الدراسات الأخرى التي أعطت نتائج سلبية فيما يتعلق بالقيمة التشخيصية للرسوم الإسقاطية، مما يعنى تحقق الفرض الكليكي الذي افترضته الباحثة وبذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي أظهرت أن رسم الشكل الإنساني يمكن أن يفرق بين المرضى النفسيين. Wilbourn: (1982) وأن الرسوم لها قيمة كبيرة، في عملية تشخيص الأمراض النفسية. (Gervich: 1981).



### رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بكتابة اسمائهم ثلاثية وعنوانين محلات إقامتهم طبقا للبيانات المدونة ببطائقتهم حفاظا على حقوقهم المالية عند صرف مكافئتهم .

### • تنويه

ترجو إدارة المجلة الأفاضل من الجناول كما هو مذكور في التعليمات والأستظطر آسفين لعدم نشر الابحاث

### رجاء

ترجو إدارة المجلة السادة الكتاب المتعاملين معها بإرسال نسخة من الدراسات والأبحاث المراد نشرها بالمجلة على ديسك كمبيوتر. (أبل ماكنتوش)

## قواعد النشر في مجلة علم النفس

وتورد المجلة في ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان للمقال في حال يسمح بالتصحيح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحفظ المجلة بحقوقها في رد المقال إلى صاحبه والاعتراض عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ - يراعى في أحجام المقالات أن تكون إجمالاً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وسبعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ - تحرب المجلة الجهود العلمية الهادئة لجميع الزملاء المتخصصين في دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين، والاختصاصيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.

١٠ - لغة البشر في المجلة هي اللغة العربية، وتهدف إدارة المجلة والزملاء جميعاً أن يبدوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وصلاحية التركيب، وصلاحية الأسلوب. وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية في سياق النص. وهذا في حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه في السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يفتقر ترجمة عربية لمصطلح أجنبي لم يستقر الرأي على وضع ترجمة محددة له، ففي هذه الحالة يفتقر رفقاً مصغراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية في الهامش هذا في المرة الأولى. لذلك المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة في السياق.

١١ - الإشارة إلى المراجع في سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين في الوضع المناسب. ويكون ترتيب المراجع في القائمة الواردة في نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدي لأسماء المؤلفين.

ويترك في قائمة المراجع بين العربي منها والأجنبي والتالي فوضع قائمتين (إلا نأمر الأسر) الأولى هي قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ - لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية في مجلة أو كتاب في أي مكان في الوطن العربي.

١٣ - لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

١ - يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ - يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات ووجه الصخر واسمه الثلاثي.

٣ - يجب أن يشغل الكاتب مقالته بقائمة بالمراجع التي رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتي: في حالة الكتب: اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.

- في حالة المقالات المنشورة في دوريات التخصص: اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التي يشغلها المقال.

٤ - يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالياً في شكل المقالات التي تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث، ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعمية وتصميم الدراسة والأسلوب الذي اتبع في استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يورد قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ - في المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث، ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ويقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ - يراعى في المقالات النظرية والتجريبية أو الميدانية على حد سواء. الاقتصاد الشديد في نشر المادة الإحصائية في صورتها الرقمية ويسكن الاسترشاد في ذلك بمزاج المقالات التي نشر في مجلة الـ American Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة في هاتين المجلتين أن المبررة ليست بكثرة الأرقام والمجاهول، وإنما الخبرة بوضوح مشكلة البحث وتحديد أهدافها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب ثمرات الدراسات التي سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، ووجود رؤية جديدة، أو معانٍ جديدة، لدى الكاتب يسهم بها في تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ - تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير الصلاحيات للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإعطاء الباحثين والمؤلفين بالتبعية دون الإيضاح عن شخصية المحكمين.

# علم النفس

## الأسعار في البلاد العربية والأجنبية

الكريت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦  
ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف،  
السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠  
مليم، الجزائر ٥٦ ديناراً، المغرب ٢٥ درهماً،  
الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديناراً،  
الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس  
٢٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيضة، لندن ٤٠٠  
بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

## الإشتراكات

### \* من الداخل

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جنيهات  
وثمانون قرشاً، شاملة مصاريف البريد وترسل  
الإشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة  
المصرية العامة للكتاب.

### \* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً  
للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨  
دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

## \* المراسلات

مجلة علم النفس - الهيئة المصرية العامة للكتاب  
- كورنيش النيل - رملة بولاق - القاهرة  
تليفون ٧٧٥٣٧١ - ٧٧٥٠٠٠  
الهيئة المصرية العامة للكتاب



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب



# علم النفس